Dr. Hj. Nurul Lailatul Khusniyah, M.Pd.

EDITOR: Wirman Hardi Gunawan, M.Pd.

MENGENAL RAGAM STRATEGI dalam PEMBELAJARAN MEMBACA

MENGENAL RAGAM STRATEGI dalam PEMBELAJARAN MEMBACA

MENGENAL RAGAM STRATEGI dalam PEMBELAJARAN MEMBACA

Dr. Hj. Nurul Lailatul Khusniyah, M.Pd.

Editor:
Wirman Hardi Gunawan, M.Pd.

MENGENAL RAGAM STRATEGI DALAM PEMBELAJARAN MEMBACA

Edisi Pertama

ISBN 978-602-383-138-8
15.5 x 23 cm
xiv, 200 hlm

Cetakan ke-1, Desember 2022

Prenada. 2022.0174

Diterbitkan oleh Prenada
Bekerja sama dengan UIN Mataram

Penulis
Dr. Hj. Nurul Lailatul Khusniyah, M.Pd.

Editor
Wirman Hardi Gunawan, M.Pd.

Desain Sampul
Eko Widianto

Penata Letak
Sepma Pulthinka Nur Hanip, M.A.
Lintang Novita & Arshinta Tifiri

Penerbit
P R E N A D A
Jl. Tambra Raya No. 23 Rawamangun-Jakarta 13220
Telp: (021) 478-64657 Faks: (021) 475-4134

Divisi dari PRENADAMEDIA GROUP
e-mail: pmg@prenadamedia.com
www.prenadamedia.com
INDONESIA

KATA PENGANTAR DEKAN

Alhamdulillah, dan selawat atas junjungan Nabi Muhammad saw.. Sungguhpun produksi keilmuan dosen tidak akan pernah berakhir, setidaknya tuntasnya penulisan buku referensi oleh para dosen Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Mataram ini merupakan satu bagian penting di tengah tuntutan akselerasi pengembangan kompetensi dosen, dan penguatan *blended learning* sebagai implikasi dari pandemi Covid-19 saat ini.

Penerbitan buku referensi melalui program kompetisi di Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Mataram tahun 2022 adalah upaya untuk diseminasi hasil-hasil penelitian dosen yang selama ini belum memperoleh perhatian yang memadai. Sebagian besar hasil riset para dosen tersimpan di lemari, tanpa ter-*publish*, sehingga tidak *accessible* secara luas, baik *hardcopy* maupun secara *online*. Demikian juga buku referensi yang selama ini hanya digunakan secara terbatas di kelas, kini bisa diakses secara lebih luas, tidak hanya mahasiswa dan dosen FTK UIN Mataram, juga khalayak luar. Dengan demikian, kebutuhan pengembangan karier dosen dapat berjalan lebih cepat di satu sisi, dan peningkatan kualitas proses dan *output* pembelajaran di sisi lain.

Kompetisi Buku Referensi pada tahun 2022 berjumlah 15 judul. Semua judul tersebut diharapkan akan memiliki Hak Kekayaan Intelektual (HKI) di Direktorat Jenderal Kekayaan Intelektual (DJKI) Kementerian Hukum dan Hak Asasi Manusia RI, sehingga tahun 2022 menghasilkan 15 HKI buku referensi dosen.

Kompetisi Buku Referensi tahun 2022 berorientasi interkoneksi-integrasi antara agama dan sains, berspirit Horizon Ilmu UIN Mataram dengan

inter-multi-transdisiplin ilmu yang mendialogkan metode dalam *Islamic studies* konvensional berkarakteristik deduktif-normatif-teologis dengan metode *humanities studies* kontemporer seperti sosiologi, antropologi, psikologi, ekonomi, hermeneutik, fenomenologi, dan juga dengan metode ilmu eksakta (*natural sciences*) yang berkarakter induktif-rasional. Buku yang dikompetisikan dan diterbitkan pada tahun 2022 menjadi suatu pencapaian yang patut untuk disyukuri dalam meningkatkan kemampuan literasi dan karya ilmiah semua civitas akademika UIN Mataram.

Mewakili Fakultas, saya berterima kasih atas kebijakan dan dukungan Rektor UIN Mataram dan jajarannya, kepada penulis yang telah berkontribusi dalam tahapan kompetisi buku tahun 2022, dan tak terlupakan juga editor dari dosen sebidang dan Penerbit PrenadaMedia Group yang tanpa sentuhan *zauq*-nya, *perfomance* buku tak akan semenarik ini. *Tak ada gading yang tak retak*; tentu masih ada kurang, baik dari substansi maupun teknis penulisan, di "ruang" inilah kami harapkan saran kritis dari khalayak pembaca.

Semoga agenda ini menjadi *amal jariyah* dan hadirkan keberkahan bagi civitas akademika UIN Mataram dan umat pada umumnya.

Mataram, 20 Oktober 2022

Dr. Jumarim, M.H.I.
Dekan Fakultas Tarbiyah dan Keguruan
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MATARAM

PRAKATA PENULIS

Puji syukur penulis panjatkan hanya ke hadirat Allah *Azza wa Jalla*, karena berkat limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga Buku Referensi dengan judul *Mengenal Ragam Strategi dalam Pembelajaran Membaca* ini dapat terselesaikan. Selanjutnya selawat serta salam senantiasa tercurah kepada junjungan alam Nabi Muhammad *Shallallahu 'Alaihi Wasallam* yang menuntun kita kepada jalan yang benar.

Buku ini menyajikan konsep-konsep teori strategi pembelajaran membaca, yang diawali dengan pemahaman terhadap konsep dasar membaca dan diakhiri dengan *website* untuk pembelajaran membaca, sehingga strategi-strategi membaca dapat diterapkan pula di kelas dengan perkembangan teknologi saat ini. Karena perangkat teknologi telah menjadi salah satu alat dalam melengkapi kegiatan belajar mengajar.

Buku ini disajikan sebanyak 11 bab yang berisi pengetahuan tentang berbagai macam strategi dalam pembelajaran membaca. Bab *pertama* memberikan pemahaman terkait esensi dari konsep membaca, tujuan membaca, pemahaman terhadap bacaan, proses memahami bacaan sampai pada tingkatan dalam memahami bacaan; bab *dua* menyajikan berbagai model pemahaman bacaan; bab *tiga* menyajikan teori strategi SQ4R; bab *empat* menyajikan pendekatan multikomponen dalam proses pembelajaran membaca; bab *llima* menyajikan model metaforis; bab *enam* menyajikan konsep membaca ekstensif dan intensif; bab *tujuh* menyajikan strategi metakognitif dalam memahami bacaan; bab *delapan* menyajikan strategi membaca cepat; bab *sembilan* menyajikan strategi membaca kri-

tis; bab sepuluh menyajikan strategi FIVES; dan bab sebelas menyajikan keragaman situs *web* untuk pembelajaran membaca.

Buku ini dapat dijadikan sebagai rujukan untuk para pengajar dalam mengajarkan kegiatan membaca, baik pada pelajar di sekolah dasar sampai perguruan tinggi. Penulis menyadari bahwa dalam penyusunan buku ini masih jauh dari kesempurnaan. Oleh karena itu, penulis mengharapkan kritik dan saran yang bersifat membangun untuk kesempurnaan isi buku ini. Akhirnya, semoga buku ini dapat digunakan sebagai referensi dalam dunia pendidikan.

Mataram, 10 Mei 2022

Nurul Lailatul Khusniyah

DAFTAR ISI

DAFTAR GAMBAR DAN TABEL

Gambar

Tabel

1

APA ITU MEMBACA

A. PENGERTIAN MEMBACA

Kegiatan membaca merupakan aktvivitas yang banyak dilakukan oleh setiap orang dalam kehidupan sehari-hari. Namun, aktivitas tersebut memiliki berbagai dampak atau pengaruh terhadap pengetahuan yang diperoleh pembaca. Artinya, bahwa proses membaca yang dilakukan oleh setiap orang merujuk pada pemahaman harfiah ataupun pemahaman konteks. Dengan demikian, membaca memiliki berbagai makna bagi setiap orang. Membaca bisa menjadi kegiatan yang hanya fokus pada aktivitas untuk memperoleh informasi, atau membaca merupakan kenikmatan bagi pembaca yang memberikan dampak positif atau perubahan terhadap kehidupan pembaca. Apa yang sering dibaca menjadi pengetahuan yang memengaruhi perubahan kehidupan seseorang. Oleh karena itu, penting memahami konsep membaca ataupun pemahaman bacaan. Banyak juga yang memaparkan konsep dasar dari membaca, sehingga dalam kegiatan membaca terdapat proses pemahaman teks bacaan.

Membaca dapat didefinisikan dari berbagai pandangan berdasarkan tujuan dan fungsinya. Snow[1] mendefinisikan pemahaman membaca sebagai proses interaktif antara pembaca dan teks untuk secara bersamaan mengekstraksi dan membangun makna dari teks bacaan. Duke[2] menambahkan lebih dalam definisi ini ketika dia menambahkan navigasi dan kri-

---

[1] Catherine Snow Chair, *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension,* (CA: Rand, 2002).

[2] Nell K Duke, "Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood," *Young Children* 58, no. 2 (2003): 14–20, accessed May 14, 2022, https://eric.ed.gov/?id=EJ671957.

tik dengan menegaskan bahwa selama proses membaca, pembaca mengeksplorasi atau menavigasi teks dan mengkritik informasi mereka dengan mengevaluasinya sesuai dengan latar belakang pengetahuan mereka. Wegenhart[3] memberikan definisi yang lebih perinci untuk membaca, karena ia menemukan bahwa membaca dapat didefinisikan sebagai pertemuan lima keterampilan unik: kesadaran fonemik, fonik, kelancaran, kosakata, dan pemahaman. Definisi ini bertindak sebagai peta jalan untuk membimbing guru untuk mengajar membaca secara sistematis dan psikologis. Dalam membaca, ada proses konteks untuk memahami teks. Namun, guru tidak dapat mengontrol konteks sosial, mereka dapat menciptakan konteks kelas sosial melalui diversifikasi kegiatan membaca seperti membuat diskusi panel, diskusi Anda-dan-penulis, dan latihan emosional dan evaluasi.[4]

Menurut Brassell dan Rasinski, membaca merujuk pada kemampuan untuk memahami atau menciptakan makna dari teks tertulis. Dalam kamus, kata membaca merupakan kemampuan untuk menguji dan memahami makna kata dalam teks.[5] Jadi, membaca adalah proses seseorang dalam memahami suatu makna dalam teks sesuai dengan tingkat kemampuan yang dimiliki. Dalam membaca, ada dua komponen yang harus diperhatikan, yaitu kata *decoding* dan pemahaman bahasa. Kata *decoding* merujuk pada kemampuan untuk membaca kata tunggal di luar konteks, sedangkan pemahaman bahasa merujuk pada kemampuan kita untuk memahami kata, kalimat dan teks. Kedua komponen tersebut ada dalam program *The Simple View of Reading* (Secara orisinal diusulkan oleh Gough dan Tunmer). Inti dari *The Simple View of Reading* merupakan variasi dalam kemampuan membaca yang dapat dibentuk dari dua komponen, yaitu kata membaca dan pemahaman bahasa. Berdasarkan pengertian tersebut, dapat digambarkan simpul keterkaitan membaca dengan pemahaman bahasa sebagai berikut.[6]

[3] Todd A. Wegenhart, "Better Reading Through Science: Using Research-Based Models to Help Students Read Latin Better," *Journal of Classics Teaching* 16, no. 31 (2015): 8–13, accessed May 14, 2022, https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/better-reading-through-science-using-researchbased-models-to-help-students-read-latin-better/D146BAFA4AEE48479D-F4F5F2B230599A.

[4] Mahmoud Sultan Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension,*, (UK: Cambridge Scholars Publishing, 2022).

[5] Danny Brassell and & Timothy Rasinski, *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension,* (CA: Shell Education, 2008).

[6] Jane Oakhill, Kate Cain, and Carsten Elbro, *Understanding and Teaching Reading Comprehension A Handbook,*, (London & New York: Routledge, 2015).

GAMBAR 1.1. SIMPUL HUBUNGAN MEMBACA DENGAN PEMAHAMAN BAHASA

(Diadaptasi dari Scarborough, 2001)

Berdasarkan gambar tersebut dapat disimpulkan bahwa membaca merupakan kemampuan yang bergantung pada produk yang memiliki dua komponen, yaitu *Reading* = Kata membaca x pemahaman bahasa (R=KM x PB), artinya bahwa tanpa kedua komponen tersebut, maka membaca tidak berarti.

Scarborough menghadirkan Model Tali Baca yang memecah komponen membaca menjadi dua utas utama dengan sub-model yang mengarahkan guru untuk mengidentifikasi komponen tertentu yang harus diajarkan. Melalui rangkaian pengenalan kata, pelajar menggunakan keterampilan fonologis mereka untuk menggabungkan suara dan huruf menjadi kata-kata serta kalimat, sedangkan *decoding* menyiratkan memisahkan kata-kata secara jelas untuk membedakan suara yang berbeda. Selain itu, pengenalan penglihatan memungkinkan pembaca untuk mengenali kata-kata yang dikenali frekuensi tinggi yang tidak memerlukan strategi *decoding*. Keterampilan pengenalan kata dapat diajar, karena guru dapat memperkenalkannya melalui pengulangan dan pemodelan bersama dengan dikte, asalkan strategi ini didukung oleh umpan balik langsung. Selain itu, saat menangani untai pengenalan kata, guru harus membimbing pembaca untuk memperhatikan elemen struktural tertentu seperti kesepakatan subjek-kata kerja.[7]

[7] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

GAMBAR 1.2. SIMPUL HUBUNGAN MEMBACA MODEL ROPE

Selanjutnya, Kingston dalam Israel menyatakan bahwa "*reading is a process of communication by which a message is transmitted graphically between individuals.*"[8] Jadi, membaca merupakan proses komunikasi pesan yang disampaikan secara grafis kepada individu. Membaca merupakan proses interaktif atau timbal balik antara pembaca dan sumber informasi. Pembaca akan memahami makna yang ada dalam teks berdasarkan pada interpretasi mereka. Membaca secara umum melibatkan dua keterampilan yaitu *decoding* dan pemahaman. *Decoding* adalah kemampuan *isolable*, yang dapat diajarkan dan dinilai dengan cara lugas. Adapun pemahaman adalah keterampilan kompleks yang bergantung pada variasi faktor, konteks, dan tujuan membaca. Baik faktor pebelajar, faktor teks, sama seperti halnya pengajaran, semuanya memiliki peranan.[9] Jadi, dapat disimpulkan bahwa membaca akan melibatkan dua aktivitas. *Pertama*, *decoding* yang berhubungan dengan proses penyimpanan memori. *Kedua*, yaitu proses pemahaman. Pembaca akan memahami makna yang tersimpan di setiap teks.

[8] Susan E. Israel, *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction and Professional Development,* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2005).

[9] Scott G. Paris and Steven A. Stahl, *Children's Reading Comprehension and Assessment,* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005).

Pendekatan lain untuk mendefinisikan membaca berasal dari hasil kerja *National Reading Panel* (*NRP*), bahwa ada lima faktor esensi komponen membaca dan pembelajaran membaca:[10]

1. Faktor fonemik, yang merujuk pada kemampuan konsep, proses berpikir, dan memanipulasi bunyi bahasa.
2. Faktor fonik atau *decoding*, merujuk pada kemampuan untuk menerjemahkan simbol-simbol teks yang digunakan dalam membaca (seperti huruf) masuk dalam bunyi dan secara lisan menghasilkan kata.
3. Faktor kosakata, adalah kemampuan pembaca untuk memahami makna kata individu dan frasa yang digunakan dalam teks tertulis.
4. Faktor mahir, merujuk pada dua perbedaan kompetensi. *Pertama*, mahir adalah kemampuan dalam proses menciptakan teks di mana pembaca dapat membuktikan sejumlah konstruksi makna. *Kedua*, adalah kemampuan untuk membaca teks secara lisan, melalui ungkapan yang merefleksikan hakikat sintaktik dan semantik teks.
5. Faktor pemahaman. *National Reading Panel (NRP)* mengidentifikasi 7 pemahaman, antara lain: pengelolaan semantik dan grafik, jawaban pertanyaan, pertanyaan lanjutan, struktur teks, ringkasan, pembelajaran kooperatif dan *monitoring* pemahaman.

Pendapat berbeda diungkapkan oleh Scanlon, dkk. bahwa membaca adalah proses kompleks yang mensyaratkan adanya analisis, koordinasi, dan interpretasi terhadap berbagai macam sumber informasi. Dengan demikian, secara efektif menimbulkan kebutuhan literasi pembelajar, khususnya bagi yang mau berjuang, kebutuhan pembelajaran untuk mengambil sejumlah kegiatan kompleks.[11] Johnson menyatakan bahwa membaca memiliki beberapa definisi antara lain:[12]

1. Membaca adalah praktik menggunakan teks untuk menciptakan makna.
2. Membaca adalah proses pengembangan keterampilan.
3. Membaca adalah integrasi visual dan informasi nonvisual.
4. Membaca adalah tindakan yang berhubungan dengan ide lain.

---

[10] Brassell and Rasinski, *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension.*

[11] Donna M. Scanlon, Kimberly L. Anderson, and Joan M. Sweeney, *Early Intervention for Reading Difficulties,*, (New York: The Guilford Press, 2010).

[12] Andrew P. Johnson, *Teaching Reading and Writing a Guidebook for Tutoring and Remediating Students,* ed. Rowman dan Littlefield Education,, (New York, 2008).

Gambrell & Dromsky menggambarkan sebagian besar definisi membaca menekankan bahwa membaca adalah proses mendapatkan makna dari cetakan. Memahami informasi dalam teks adalah seluruh tujuan membaca. Sebuah pandangan kognitif-konstruktivis menekankan bahwa membaca adalah proses pembaca secara aktif mencari dan membuat makna untuk diri mereka sendiri dalam apa yang mereka baca.[13] Pesan dalam teks apa pun tidak dapat diserap secara pasif oleh pembaca. Ini membutuhkan upaya kognitif yang berkelanjutan dari pihak pembaca.

Membaca pada dasarnya adalah keterampilan berbasis bahasa; apa pun yang mengganggu atau membatasi perkembangan bahasa normal akan berdampak buruk pada perolehan keterampilan membaca dan menulis. Untuk anak-anak dengan kompetensi bahasa normal, belajar membaca mungkin tidak menimbulkan masalah, dan beberapa anak prasekolah, dengan lingkungan dan kesempatan yang menguntungkan, bahkan berhasil mengambil langkah pertama menuju membaca tanpa instruksi langsung. Karena elemen kunci dari *emergent reading* hadir di tahun-tahun prasekolah, beberapa pendidik menganggap belajar membaca sebagai proses alami yang tidak memerlukan pengajaran eksplisit seperti belajar berbicara. Mereka menganjurkan pemaparan literatur yang informal tetapi mendukung agar anak-anak dapat memperoleh kemampuan membaca dengan mengamati cara orang lain mengerjakan tugas dan dengan memotivasi diri mereka sendiri untuk mencoba. Ini jelas merupakan model yang salah karena belajar membaca bukanlah proses alami, dan sebagian besar siswa membutuhkan instruksi eksplisit untuk memperoleh dan menguasai berbagai jenis pengetahuan, keterampilan dan strategi yang terlibat dalam membaca.[14]

Dengan demikian, maka dapat disintesiskan bahwa membaca merupakan proses seseorang dalam memahami makna suatu teks. Dalam proses membaca membutuhkan kombinasi aktivitas kompleks seperti pemahaman arti kosakata, fonemik, dan kalimat. Membaca membutuhkan dukungan informasi, baik secara visual maupun tidak. Memahami suatu peristiwa sangat bermanfaat untuk modal menyelesaikan masalah. Teks hanyalah sebuah media bagi seseorang untuk menerjemahkan apa yang harus dinilai dan dilakukan. Pembaca melakukan kegiatan membaca tidak

---

[13] Peter Westwood, *Reading and Learning Difficulties,* (Victoria: ACER Press, 2001).

[14] Peter Westwood, *Learning and Learning Difficulties A Handbook for Teachers,* (Victoria: ACER Press, 2004).

hanya berorientasi pada isi teks atau bacaan, akan tetapi ada nilai dari proses yang dilakukan untuk mendapatkan pengetahuan ataupun pemahaman suatu peristiwa. Selain itu, membaca juga melibatkan berbagai kombinasi aktivitas dari pengetahuan bahasa yang dimiliki.

B. TUJUAN MEMBACA

Proses membaca yang dilakukan oleh setiap orang, memiliki tujuan berbeda. Adapun beberapa tujuan membaca adalah sebagai berikut.[15]

1. Membaca untuk Mencari Informasi Sederhana dan untuk Membaca Sekilas Informasi dengan Cepat

Membaca untuk mencari informasi sederhana adalah kemampuan membaca yang umum. Dalam membaca yang bertujuan untuk menelusuri, biasanya memindai teks menggunakan kata-kata atau informasi tertentu, atau beberapa frasa yang mewakili. Demikian pula, membaca sekilas (yaitu mengambil sampel segmen teks untuk pemahaman umum) adalah bagian umum dari banyak tugas membaca dan keterampilan yang berguna dalam dirinya sendiri. Pada dasarnya, kombinasi strategi untuk menebak informasi penting mungkin berada dalam teks, dan menggunakan keterampilan pemahaman membaca dasar pada segmen teks tersebut sampai ide umum terbentuk.

2. Membaca untuk Belajar dari Teks

Membaca untuk belajar biasanya terjadi dalam konteks akademis dan profesional, karena seseorang perlu mempelajari sejumlah besar informasi dari sebuah teks. Tujuan ini membutuhkan kemampuan untuk:

a. mengingat gagasan utama serta sejumlah detail yang menguraikan gagasan utama dan pendukung dalam teks;
b. mengenali dan membangun kerangka retoris yang mengatur informasi dalam teks;
c. menghubungkan teks ke basis pengetahuan pembaca.

Membaca untuk belajar biasanya dilakukan dengan kecepatan membaca agak lebih lambat daripada pemahaman membaca umum (terutama

[15] William Grabe and Fredricka L. Stoller, *Applied Linguistics in Action,*, (London & New York: Pearson Education Limited, 2011).

karena membaca ulang dan strategi refleksi untuk membantu mengingat informasi). Selain itu, membaca untuk belajar membuat tuntutan inferensi yang lebih kuat daripada pemahaman umum untuk menghubungkan informasi teks dengan latar belakang pengetahuan (misalnya menghubungkan karakter, peristiwa atau konsep dengan karakter, peristiwa atau konsep lain yang diketahui; atau menghubungkan kemungkinan penyebab dengan peristiwa yang diketahui).

3. Membaca untuk Mengintegrasikan Informasi, Menulis, dan Teks Kritik

Membaca untuk mengintegrasikan informasi memerlukan keputusan tambahan tentang kepentingan relatif dari informasi yang saling melengkapi, saling mendukung atau bertentangan dan kemungkinan restrukturisasi kerangka retoris untuk mengakomodasi informasi dari berbagai sumber. Keterampilan ini pasti memerlukan evaluasi kritis dari informasi yang dibaca sehingga pembaca dapat memutuskan informasi apa yang akan diintegrasikan dan bagaimana mengintegrasikannya untuk tujuan pembaca. Dalam hal ini, baik membaca untuk menulis maupun membaca untuk teks kritik mungkin merupakan varian tugas membaca untuk mengintegrasikan informasi. Keduanya membutuhkan kemampuan untuk memilih, mengkritik, dan menyusun informasi dari sebuah teks. Kedua tujuan tersebut mewakili tugas akademik umum yang menuntut kemampuan membaca.

4. Membaca untuk Pemahaman Umum

Gagasan pemahaman bacaan umum sengaja disimpan untuk terakhir dalam diskusi ini karena dua alasan. *Pertama*, ini adalah tujuan membaca yang paling mendasar, yang mendasari dan mendukung sebagian besar tujuan membaca lainnya. *Kedua*, pemahaman membaca umum sebenarnya lebih kompleks daripada yang biasanya diasumsikan. Membaca untuk pemahaman umum, bila dilakukan oleh pembaca yang mahir dan fasih, membutuhkan pemrosesan kata yang sangat cepat dan otomatis, keterampilan yang kuat dalam membentuk representasi makna umum dari gagasan utama, dan koordinasi yang efisien dari banyak proses di bawah batasan waktu yang sangat terbatas. Kemampuan ini sering dianggap remeh oleh pembaca yang fasih karena biasanya muncul secara otomatis; yaitu, kita menggunakan kemampuan ini tanpa terlalu memikirkannya jika

kita adalah pembaca yang fasih. Sebelum mendefinisikan membaca lancar, kami ingin mengomentari dua istilah yang biasa digunakan untuk menggambarkan aktivitas membaca: keterampilan dan strategi. Bagi kami, keterampilan mewakili kemampuan pemrosesan linguistik yang relatif otomatis dalam penggunaan dan kombinasinya (misalnya pengenalan kata, pemrosesan sintaksis). Strategi sering didefinisikan sebagai seperangkat kemampuan di bawah kendali sadar pembaca, meskipun definisi umum ini tidak mungkin sepenuhnya benar.

Membaca lebih dari sekadar hobi bagi kutu buku. Bahkan, mereka yang mengaku benci membaca pun sebenarnya melakukannya setiap hari. Email kantor, pesan teks, tanda jalan, atau bahkan status di Facebook semuanya mengharuskan Anda untuk membaca. Memiliki banyak bentuk teks juga berarti ada banyak alasan untuk membaca. Bahasa tulisan lahir untuk memperluas komunikasi. Pikirkan semua pesan tertulis yang Anda terima pada hari tertentu. Email, pesan teks, dan *posting* media sosial hanyalah beberapa contoh.

Selain komunikasi, banyak orang membaca untuk mempelajari informasi atau fakta, untuk dihibur, atau untuk memahami budaya atau kelompok lain. Sisa pelajaran ini memerinci beberapa keuntungan utama dari sering membaca.[16] Sebelum benar-benar mulai membaca, penting untuk mengetahui tujuan membaca, yaitu mengapa membaca itu dilakukan. Mengetahui tujuan sangat meningkatkan efektivitas membaca, dan pengetahuan tentang tujuan dapat membantu seseorang mengadopsi gaya membaca yang paling cocok untuk tujuan tersebut. Beberapa alasan mengapa orang biasanya membaca: kesenangan dan kenikmatan, aplikasi praktis, mendapatkan gambaran umum, untuk informasi khusus lokal, untuk mengidentifikasi ide atau tema sentral, dan untuk mengembangkan pemahaman yang perinci dan kritis.[17]

C. PEMAHAMAN BACAAN

Proses membaca tidak hanya sekadar melakukan aktivitas membaca, akan tetapi juga proses memahami isi bacaan. Dalam kamus, pemaham-

[16] Angela Janovsky, "Why Do We Read? - Purposes & Advantages - Video & Lesson Transcript | Study.Com," *Study.Com*, last modified 2021, accessed May 14, 2022, https://study.com/academy/lesson/why-do-we-read-purposes-advantages.html.

[17] "Purpose and Process of Reading | Management Study HQ," accessed May 14, 2022, https://www.managementstudyhq.com/purpose-and-process-of-reading.html.

an adalah kemampuan untuk mengetahui atau mengerti ide-ide melalui pikiran. Meskipun demikian, memahami (*comprehend*) berasal dari kata Latin *prehendere* yang artinya "*to grasp*." Kata ini digunakan untuk mendefinisikan istilah pemahaman yaitu sama seperti ketidakjelasan istilah pemahaman itu sendiri. Istilah *grasping* merupakan tindakan yang dilakukan pembaca agar mengerti makna teks. Jadi, pemahaman bacaan bukan aktivitas pasif yang bermakna "*magically*" yang muncul sekali saat pembaca membaca kata dalam teks.[18] Harris dan Hodges mengatakan bahwa pemahaman bacaan adalah konstruksi makna dalam komunikasi tulis melalui proses timbal balik, pertukaran ide secara holistik antara *interpreter* dan pesan.[19] Menurut Snow, pemahaman adalah proses pembaca membangun makna dengan berinteraksi dengan teks melalui kombinasi pengetahuan sebelumnya dan pengalaman sebelumnya, informasi dalam teks, dan sikap yang diambil pembaca dalam hubungannya dengan teks.[20] Pemahaman bacaan menjadi cara yang dilakukan oleh seseorang dalam memecahkan konteks informasi yang diperoleh melalui proses berpikir. Sehingga proses pemahaman terhadap bacaan membangun proses berpikir dari Si Pembaca dan ada tindakan atau *action* yang dilakukan pembaca untuk mencari kebenaran informasi yang diperoleh dari proses membaca.

Pemahaman bacaan sangat penting, tidak hanya untuk memahami teks tetapi lebih luas pada proses pembelajaran, kesuksesan dalam pendidikan, dan pekerjaan. Hal ini menjadi penting terhadap kehidupan sosial karena *e-mail*, teks dan jaringan sosial. Pemahaman bacaan adalah tugas kompleks yang mensyaratkan banyak perbedaan pada keterampilan kognitif dan kemampuan. Tentunya, pemahaman bacaan bergantung pada kata "membaca", yaitu pembaca tidak dapat memahami keseluruhan isi teks jika mereka tidak dapat mengidentifikasi (*decoding*) kata dalam teks.[21] Menurut Wooley, pemahaman bacaan adalah proses membuat makna dari teks. Tujuannya adalah keseluruhan pemahaman apa yang digambarkan dalam teks daripada mencari makna dari pemisahan kata atau kalimat. De Corte dalam Wooley (bahwa pemahaman) bacaan (mengerti,

[18] Brassell and Rasinski, *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension.*

[19] T.l. Harris and R.E. Hodges, *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* (Newark, DE: International Reading Association, 1995).

[20] Catherine E. Snow, *Reading for Understanding; Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension,* (CA: Rand Education, 2002).

[21] Oakhill, Cain, and Elbro, *Understanding and Teaching Reading Comprehension A Handbook.*

menghasilkan makna, dan interpretasi teks) bergantung pada variasi hubungan pembaca, hubungan teks, dan faktor situasi.[22] Menurut Cain dan Oakhill dalam Wooley, pemahaman melibatkan interaksi lebih luas yaitu keterampilan kognitif dan proses. Ada banyak kesempatan ketika kesulitan berkembang dan berakhir pada pemahaman makna yang belum jelas. Pembaca memahami konsep teks dan mengembangkannya sesuai dengan kondisi atau konteks bacaan. Makna dibentuk oleh pikiran pembaca, yaitu yang memiliki pengaruh pengetahuan. Setiap pembaca yang membangun makna akan mempertimbangkan hubungan kemampuan pembaca, aturan, skema, dan model kemampuan mental.

Rubin[23] menggambarkan membaca sebagai "proses intelektual yang kompleks yang melibatkan sejumlah kemampuan". Pembaca harus menggunakan informasi yang telah diperoleh untuk menyaring, menafsirkan, mengatur, merenungkan, dan membangun hubungan dengan informasi baru yang masuk pada halaman. Untuk memahami teks, pembaca harus mampu mengidentifikasi kata dengan cepat, mengetahui arti dari hampir semua kata dan mampu menggabungkan unit makna menjadi pesan yang koheren. Pemahaman teks adalah hasil dari interaksi antara identifikasi kata, pengetahuan sebelumnya dan penggunaan strategi kognitif yang efektif.

Pressley[24] mengatakan bahwa pemahaman yang baik adalah pengguna yang efektif dari strategi pemahaman ketika mereka bekerja dengan teks. Strategi dapat didefinisikan sebagai rencana tindakan mental yang dirancang untuk mencapai tujuan tertentu. Salah satu prioritas dalam setiap program membaca adalah untuk mengajar anak-anak, terutama mereka yang mengalami kesulitan membaca. Berbagai strategi digunakan untuk mengekstrak makna dan mengevaluasi informasi dari teks. Ada juga kebutuhan untuk memberikan banyak kesempatan bagi strategi-strategi ini untuk dipraktikkan, dengan menggunakan berbagai teks. Pemahaman yang efektif mengharuskan pembaca mempertahankan makna selama membaca teks. Jika makna hilang, pembaca harus segera menyadari fakta ini dan mengambil tindakan kompensasi yang diperlukan. Pembaca strategis menggunakan metakognisi untuk memantau tingkat pemahaman

[22] Gary Wooley, *Reading Comprehension Assisting Children with Learning Difficulties,*, (London & New York: Springer, 2011).

[23] D. Rubin, *Teaching Elementary Language Arts: A Balanced Approach (6th Edn),* (Boston: Allyn & Bacon, 2000).

[24] M. Pressley, *Reading Instruction That Works,*, (New York: Guilford Press, 2006).

mereka sendiri saat mereka membaca.[25]

Menurut Snow,[26] pemahaman bacaan sebagai proses, secara simultan mengekstraksi dan membentuk makna melalui interaksi dan keterlibatan dengan bahasa tulis. Kata ekstraksi dan pembentukan menjadi penekanan penting pada teks karena menentukan pemahaman bacaan. Pemahaman memiliki 3 elemen antara lain: (1) pembaca yang melakukan pemahaman. Jadi, pembaca yang melakukan pencarian makna dari teks yang telah dibaca. Dalam hal ini, pembaca melakukan Tindakan untuk memahami; (2) Teks yang dipahami. Teks menjadi objek dari tindakan pembaca untuk memperoleh pemahaman; (3) Aktivitas yang memahami setiap bagian. Pada bagian ini, pembaca menunjukkan berbagai aktivitas dari tindakan yang dilakukan selama proses membaca ataupun memperoleh pemahaman dari teks yang telah dibacanya. Ketiga elemen tersebut membentuk makna yang ingin dicapai. Seperti yang tergambar berikut ini.[27]

GAMBAR 1.3. TIGA ELEMEN POLA BERPIKIR DALAM PEMAHAMAN BACAAN

Gambar 1.3 menggambarkan dengan jelas bahwa proses pemahaman terhadap isi bacaan dikaitkan dengan pola berpikir. Pembaca sebagai subjek yang memiliki kemampuan ataupun keterampilan, mempunyai pengetahuan, dan pengalaman yang diperoleh dari kehidupannya untuk melakukan tindakan atau aktivitas membaca. Adapun teks sebagai objek yang

[25] Westwood, *Reading and Learning Difficulties*.

[26] Snow, *Reading for Understanding; Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*.

[27] Chair, *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension*.

dikenai pekerjaan dari aktivitas pembaca. Pada aktivitas yang dilakukan pembaca terkait dengan tujuan pembaca atau proses dari dampak tindakan aktivitas membaca. Pembaca melakukan aktivitas terhadap teks yang sedang dibaca untuk memahami isi (konteks dari bacaan). Proses tersebut juga melibatkan latar belakang sosial budaya yang dimiliki oleh pembaca. Artinya, bahwa proses pemahaman teks dari pembaca juga dipengaruhi oleh latar belakang pengetahuan dan sosial budaya kehidupannya.

Dari gambaran kerangka elemen-elemen yang membangun proses pemahaman bacaan, Maria dan Nikki telah mengembangkan model pembelajaran pemahaman bacaan. Model ini merupakan pengembangan dari model Snow yang telah dijelaskan sebelumnya. Berikut ini adalah bagan model pemahaman bacaan:[28]

GAMBAR 1.4. MODEL PEMAHAMAN SEBAGAI PROSES PEMBENTUKAN MELALUI FAKTOR SOSIAL DAN INDIVIDU

Model di atas menggambarkan pengembangan model pemahamaan bacaan. Dari gambar tersebut, dapat dipahami bahwa dalam lingkaran dalam (inti/kecil) merupakan proses dari pemahaman bacaan mulai dari tujuan memahami teks, membangun pemahaman, termotivasi ingin mem-

[28] Camile Blachowicz and Donna Ogle, *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners Second Edition,,* (New York: The Guilford Press, 2008).

peroleh informasi, menggunakan keterampilan, dan strategi membaca sampai melakukan aktivitas *monitoring* secara mandiri. Proses pemahaman tersebut dapat diperoleh sesuai dengan tujuan pembaca karena dipengaruhi oleh faktor individu dan faktor sosial. Faktor individu dibangun oleh elemen minat pembaca terhadap teks, gaya berinteraksi pembaca dengan orang lain dan teks itu sendiri, kesadaran dan tingkat kepercayaan diri sebagai pembaca dari pengalaman dan pengetahuan yang dimiliki untuk memahami isi bacaan. Hal tersebut dapat dilakukan dengan tingkat kegigihan ataupun kerja keras pembaca. Adapun faktor sosial terkait dengan keberadaan tempat aktivitas pembaca seperti di rumah atau di sekolah. Aktivitas membaca yang dilakukan secara mandiri atau bekerja sama dengan kelompok dan komunitas pembaca.

Lingkaran yang digambarkan pada Gambar 1.3 dan Gambar 1.4 faktor sosial budaya terkait dengan faktor sosial kehidupan pembaca, hubungan dengan komunitas, individu, dan juga kelompok baik di rumah ataupun kondisi sekolah. Berbagai aktivitas yang dilakukan dalam membaca memiliki keterkaitan dengan berbagai macam faktor individu dan sosial. Jadi, latar belakang pembaca tidak dapat dimungkiri sebagai faktor yang memberikan pengaruh pada memahami bacaan.

Seperti yang telah dipaparkan pada subbab sebelumnya, menurut pendapat dari Gough dan Tunner, Hoover dan Gough menggambarkan bahwa membaca sebagai produk dari *decoding* dan pemahaman menyimak. Model ini, bagaimanapun, telah ditantang dalam beberapa penelitian dengan mengganti produk *decoding* dan pemahaman mendengarkan dengan jumlah dari dua variabel ini, atau dengan memasukkan model aditif dan model multiplikasi dalam berbagai analisis pemahaman bacaan.[29]

Proses pembelajaran pemahaman bacaan membutuhkan integrasi antara faktor-faktor yang berasal dari diri mahasiswa dan faktor luar. Model proses pembelajaran pemahaman bacaan yang diadaptasi dari gabungan model Snow dan Maria dan Nikki tergambar seperti berikut ini.[30]

---

[29] Thomas E. Scruggs and Margo A. Mastropieri, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities Volume 23; Literacy and Learning,* (UK: Emerald Group Publishing Limited, 2010).

[30] Nurul Lailatul Khusniyah, "Peningkatan Kemampuan Memahami Bacaan Bahasa Inggris Melalui Strategi Survei, Questions, Read, Record, Recite, Review (SQ4R) (Penelitian Tindakan Pada Mahasiswa Program Studi Bahasa Inggris di UIN Mataram)" (Universitas Negeri Jakarta, 2017).

GAMBAR 1.5. MODEL PEMAHAMAN BACAAN DALAM PENELITIAN TINDAKAN DI UIN MATARAM

Berdasarkan gambar tersebut dapat dijabarkan bahwa elemen *pertama* adalah teks yang terdiri dari berbagai jenis bacaan dengan konstruksi pesan yang ingin disampaikan. *Kedua*, adalah pembaca yang dipengaruhi oleh faktor yang berasal dari diri mahasiswa. *Ketiga*, adalah aktivitas yang bisa dilakukan secara individu ataupun kelompok. Kegiatan pemahaman bacaan dapat dilakukan di sekolah, rumah ataupun tempat kerja. Ketiga elemen tersebut dipengaruhi pula oleh kondisi sosial budaya dan konteks.

D. PROSES PEMAHAMAN BACAAN

Membaca merupakan kemampuan untuk memahami informasi dalam sebuah teks dan menafsirkannya dengan tepat. Namun, kemampuan pemahaman jauh lebih kompleks. Gambaran pemahaman bacaan yang lebih akurat dapat dipahami dari serangkaian proses yang dibutuhkan. Akan tetapi, tidak ada satu proses yang dapat didefinisikan untuk menggambarkan pemahaman membaca. Beberapa proses pemahaman bacaan yang dapat dipahami sebagai bentuk akurasi dari pemahaman makna dalam membaca antara lain sebagai berikut.[31]

Pertama adalah proses membaca yang lancar harus terjadi dengan cepat di hampir semua konteks yang bertujuan, dan semakin cepat sebuah teks dibaca, semakin baik kemungkinan berbagai komponen pemrosesan

[31] Grabe and Stoller, *Applied Linguistics in Action.*

beroperasi. Dengan demikian, pembaca B1 yang baik akan bisa membaca hampir semua teks dengan kecepatan antara 200 dan 300 kata per menit, tergantung pada tujuan membaca.

Kedua adalah proses yang efisien. Dari proses membaca yang lancar menunjukkan suatu gagasan bahwa proses tertentu harus dilakukan secara efisien dalam kombinasi jika pemahaman ingin terjadi.

Ketiga adalah proses interaktif. Membaca juga merupakan proses interaktif setidaknya dalam dua cara. *Pertama*, berbagai proses yang terlibat dalam membaca dilakukan secara virtual secara bersamaan. Dalam pandangan Baddeley,[32] Eysenck dan Anderson,[33] membaca bisa mengenali kata-kata dengan sangat cepat dan menjaganya tetap aktif dalam memori kerja, dan juga menganalisis struktur kalimat untuk menyusun makna tingkat klausa yang paling logis, membangun model gagasan utama pemahaman teks di kepala, memantau pemahaman dan sebagainya. Istilah memori kerja umumnya lebih disukai daripada memori jangka pendek. Memori kerja mengacu pada informasi yang diaktifkan, atau diberikan stimulasi mental, untuk penyimpanan dan pemrosesan segera. Memori kerja untuk membaca melibatkan penggunaan aktif proses kognitif seperti mengenali dan menyimpan informasi kata, menggunakan informasi sintaksis, menghubungkan referensi kata ganti, membangun struktur teks secara keseluruhan, mengintegrasikan dan merestrukturisasi informasi, menetapkan gagasan utama, menilai kesimpulan, dan menyesuaikan tujuan pembaca. Menggabungkan keterampilan ini dengan cara yang efisien membuat pemahaman umum menjadi kemampuan yang memakan waktu untuk dikuasai. Membaca juga bersifat interaktif, dalam arti informasi linguistik dari teks berinteraksi dengan informasi yang diaktifkan oleh pembaca dari memori jangka panjang, sebagai latar belakang pengetahuan. Kedua sumber pengetahuan (linguistik dan latar belakang) ini penting untuk membangun interpretasi pembaca terhadap teks.

Keempat adalah proses strategis. Menyeimbangkan banyak keterampilan yang dibutuhkan untuk pemahaman juga mengharuskan pembaca menjadi strategis. Pembaca perlu mengenali kesulitan pemrosesan, mengatasi ketidakseimbangan antara informasi teks dan pengetahuan pembaca, dan membuat keputusan untuk memantau pemahaman dan mengubah

[32] Alan Baddeley, *Working Memory, Thought, and Action,* (New York: Oxford University Press, 2007).

[33] A. Baddeley, M.W. Eysenck, and M.C. Anderson, *Memory,* (New York: Psychology Press, 2009), accessed May 15, 2022, https://psycnet.apa.org/record/2009-05113-000.

tujuan membaca.[34]

Kelima adalah proses yang fleksibel. Artinya, bahwa seseorang yang menjadi pembaca strategis berarti mampu membaca secara fleksibel sejalan dengan perubahan tujuan dan pemantauan pemahaman yang berkelanjutan.

Keenam adalah proses evaluasi. Dari strategi dan proses yang fleksibel memberikan pemahaman terhadap pengertian membaca. Jadi, membaca adalah proses evaluasi ketika pembaca harus memutuskan apakah informasi yang dibaca koheren dan sesuai dengan tujuan membaca. Evaluasi ini juga meluas pada ranah motivasi membaca, sikap pembaca terhadap teks dan topik, perasaan pembaca tentang kemungkinan keberhasilan atau kegagalan dengan pemahaman teks, dan harapan pembaca bahwa informasi dari teks akan berguna (atau menarik, atau menyenangkan).[35]

Ketujuh adalah proses yang bertujuan. Membaca selalu memiliki tujuan tidak hanya dalam arti bahwa pembaca membaca dengan cara yang berbeda berdasarkan tujuan membaca yang berbeda, tetapi juga dalam arti bahwa setiap motivasi untuk membaca teks tertentu dipicu oleh beberapa tujuan atau tugas individu, baik yang dipaksakan secara internal maupun eksternal.

Kedelapan adalah proses pemahaman. Membaca juga merupakan proses memahami. Gagasan memahami adalah jelas dan halus. Setiap orang dapat mengatakan bahwa memahami teks adalah tujuan membaca; kurang jelas sehubungan dengan cara-cara pemahaman seperti itu dapat dilakukan oleh pembaca, seperti yang akan dilihat pada bagian berikutnya.

Kesembilan adalah proses belajar. Salah satu hasil dari membaca menjadi proses tujuan, dan pemahaman adalah proses belajar. Aspek membaca ini harus jelas bagi siapa saja yang bekerja di lingkungan akademik.

Terakhir, membaca pada dasarnya adalah proses linguistik (bukan proses penalaran, perspektif umum pada 1980-an dan 1990-an), meskipun aspek membaca ini sering diremehkan (seperti aspek visual). Tidak masuk akal untuk membahas atau menafsirkan teks tanpa terlibat dengannya secara linguistik. Misalnya, siapa pun yang mencoba membaca teks tentang kebijakan politik yang ditulis dalam bahasa Cina (tanpa mengetahui karakter Cina) atau dalam bahasa Finlandia (tanpa mengetahui bahasa Finlandia,

[34] Pressley, *Reading Instruction That Works.*

[35] L. Baker and L. C. Beall, "Metacognitive Processes and Reading Comprehension," in *Handbook of Research on Reading Comprehension,* (New York: Routledge, 2009).

meskipun sistem penulisannya serupa) akan segera mengenali keunggulan proses linguistik untuk membaca menjadi proses pemahaman. Jika kita tidak dapat memahami kata apa pun, kita tidak akan memahami teksnya.

E. TINGKATAN PEMAHAMAN DALAM MEMAHAMI BACAAN

Pemahaman terhadap bacaan memiliki tingkat berbeda dan harus dikuasai oleh setiap pembaca dengan tahapan yang berproses. Menurut Thomas Barret ada tiga jenis tindakan dengan taksonomi atau tingkatan pemahaman bacaan dalam tiga tingkat, yaitu:[36]

1. Pemahaman literal; merupakan pemahaman yang paling rendah dari tiga level, yang mensyaratkan pembaca untuk mampu mengatakan kembali fakta-fakta atau informasi yang ada dalam teks.
2. Pemahaman inferensial; merupakan tingkat selanjutnya yang merujuk pada kemampuan pembaca untuk mendapatkan informasi untuk menyimpulkan isi teks.
3. Pemahaman kritikal; merupakan pemahaman kritis atau evaluasi, yaitu pemahaman tingkat ketiga dan paling tinggi dalam taksonomi, melibatkan pembuatan kritik terhadap informasi yang ada dalam teks.

Pendapat berbeda muncul dari Paris dan Stahl bahwa ada 3 tingkatan atau level dalam proses pemahaman bacaan antara lain:[37]

1. Proses *decoding*, merujuk pada persepsi dan konseptual dalam melibatkan pemerolehan kata dan makna kalimat.
2. Pada tingkat analisis, berikutnya adalah proposisi yang berkaitan dengan jaringan kompleks, disebut *microstructure*. Adapun dalam struktur teks global disebut *macrostructure*.
3. Representasi mental pembaca dalam membangun teks.

Menurut Johnson, untuk memahami bacaan, ada tiga jenis keterampilan pemahaman yang harus dimiliki, yaitu; pemahaman sebelum membaca, selama membaca dan setelah membaca. Keterampilan pemahaman dapat dengan mudah dipelajari dan fleksibel diterapkan pada berbagai macam situasi membaca. Berikut penjelasan setiap tahapan dalam memahami bacaan;[38]

---

[36] *Brassell* and Rasinski, *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension*.

[37] Paris and Stahl, *Children's Reading Comprehension and Assessment*.

[38] Andrew P. *Johnson, Teaching Reading and Writing A Guidebook for Tutoring and Remediating Students* (Lanham: Rowman and Littlefield Education, 2008).

1. Keterampilan pemahaman sebelum membaca biasa digunakan untuk me-*review* struktur teks yang dibaca atau berhubungan dengan informasi baru untuk diketahui oleh pembaca. Ada tiga keterampilan dalam tahap ini yaitu; pertama adalah pemahaman pendahuluan (melihat judul dan tujuan bacaan, bacalah paragraf pertama dan terakhir, dan baca setiap bab). Kedua adalah menelaah (melihat judul dan tujuan, menandai hal-hal penting, menelaah setiap tanda yang muncul, membaca tiap bab, dan menambahkan atau modifikasi hasil telaah). Ketiga adalah merangkum (memahami judul dan tujuan, membuat rangkuman dari setiap inti sari bacaan dan menelaah setiap inti bacaan, membaca tiap bab dan menambahkan atau modifikasi hasil rangkuman).
2. Keterampilan pemahaman selama membaca digunakan untuk memonitor pemahaman, evaluasi ide-ide dari setiap paragraf dan memulai mengorganisasikan ide-ide sampai pada struktur teks. Pada tahap ini keterampilan yang ada adalah membaca paragraf berulang kali, serta membaca dan berhenti untuk memahami.
3. Keterampilan pemahaman setelah membaca digunakan untuk menyusun ulang ide-ide penting, mengelola ide-ide, dan evaluasi ide-ide setelah membaca setiap bab. Dua keterampilan yang ada pada tahap ini adalah membaca ulang artikel dan membuat rangkuman.

Pendapat berbeda dari Scanlon, dkk. bahwa dalam membangun makna teks, pembaca terlibat dalam jenis berbeda atau tingkat berpikir. Ada tiga level atau tingkatan pemahaman bacaan yang teridentifikasi antara lain:[39]

1. Pemahaman literal melibatkan pemahaman informasi yang ada dalam teks secara langsung.
2. Pemahaman inferensial melibatkan penciptaan inferensi atau kesimpulan yang dijembatani informasi yang muncul secara langsung dalam teks dengan informasi yang pembaca siap miliki. Menurut Yuill & Oakhill, pembaca efektif menggambarkan pengetahuan mereka untuk membuat kesimpulan yang menunjukkan perbedaan dari penulis, sedangkan pembaca tidak efektif gagal melakukan hal tersebut.
3. Pemahaman kritikal melibatkan evaluasi informasi dalam teks yang relatif memiliki makna sampai pada pembaca dan diperhatikan dari segi perspektif penulis.

[39] Scanlon, Anderson, and Sweeney, *Early Intervention for Reading Difficulties.*

Pendapat berbeda diungkapkan oleh Cunningham & Stanovich dalam Willis, bahwa untuk memahami teks, pembaca harus mampu mengubah kata atau mengenali kata dan mengakses proses integrasi teks sampai membangun makna dan mempertahankan isi kata selama memenuhi waktu untuk menstimulasi penyimpanan mereka yang berhubungan dengan informasi dalam memori yang panjang. Adapun menurut Snow, Burn & Griffin, bahwa memulai pemahaman pengajaran dan pembelajaran yang dibangun dalam pengetahuan lingusitik anak dan konsep pengetahuan dan termasuk instruksi pembelajaran secara eksplisit dalam strategi seperti merangkum, memprediksi, dan mengevaluasi diri untuk meningkatkan pemahaman.[40] Dalam memahami bacaan tahapan pertama yang harus dilakukan oleh pembaca adalah memahami setiap kata dengan makna yang tersimpan dan mengintegrasikannya secara keseluruhan. Konsep pemahaman bacaan dapat dimulai dari konsep pengetahuan lingustik yang dimiliki oleh setiap orang. Model lain yang dapat digunakan untuk menunjukkan keterampilan dan proses yang terlibat untuk kesuksesan membaca, yaitu konstruksi model integrasi Kintsch dan Rawson. Model ini melibatkan secara detail proses pemahaman bacaan. Model tersebut muncul ketika kita membaca teks, kita menciptakan representasi makna personal; representasi tersebut (merupakan model mental) yang menciptakan informasi dari teks itu sendiri selama proses generalisasi pengetahuan kata dan topik. Model ini terdiri dari tiga level atau tahapan yang disebut "*textbase*"' yaitu kombinasi antara eksistensi pengetahuan umum pembaca sampai pada bentuk representasi makna teks itu sendiri. Interpretasi makna disebut "*situation model*", sedangkan yang membentuknya, pembaca menggunakan perbedaan jenis pengetahuan. Ketiga level pemahaman bacaan tersebut, yaitu:[41]

1. Level linguistik, pembaca mengelola dan memproses kata itu sendiri dan maknanya.
2. Level mikrostruktur, pembaca melakukan isolasi kata untuk mengelola dan memproses makna yang lebih besar dari teks.
3. Level makrostruktur, pembaca mengelola dan memproses tema, topik dan informasi genre tentang teks.

---

[40] *Judy* Willis, *Teaching the Brain to Read Strategies for Improving Fluency, Vocabulary and Comprehension,* (Alexandria: ASCD, 2008).

[41] Paula J. Clarke *et al., Developing Reading Comprehension,* (West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2014).

Strategi dasar yang mungkin digunakan pembaca untuk membantu pemrosesan dan pemahaman teks meliputi:[42]

1. Hati-hati melihat dan meninjau apa yang akan dibaca.
2. Mempertanyakan diri sendiri (apa yang sudah saya ketahui tentang ini? Apakah saya setuju dengan poin ini?).
3. Selektif membaca beberapa bagian teks secara mendalam dan membaca sekilas bagian lain.
4. Mengidentifikasi ide-ide utama.
5. Mengabaikan informasi yang berlebihan.
6. Melatih informasi yang mungkin ingin mereka ingat nanti.
7. Membaca ulang bagian yang sulit atau penting.
8. Merefleksikan dan berpikir kritis tentang informasi.
9. Meringkas poin utama dan detail yang relevan.

[42] Westwood, *Reading and Learning Difficulties*.

2

MODEL PEMAHAMAN BACAAN

Banyak penelitian yang telah memaparkan berbagai macam model pemahaman bacaan. Misalnya, Urquhart dan Weir mengidentifikasi dua kelas model membaca yang berbeda dalam literatur pemahaman bacaan: model proses dan model komponen. Model proses menyangkut proses membaca yang sebenarnya, serta bagaimana faktor-faktor yang terlibat berinteraksi satu sama lain, sedangkan model komponen adalah tentang komponen yang terlibat dalam proses membaca. Paris dan Hamilton mengulas enam pandangan menonjol dari pemahaman bacaan yang meliputi model pemrosesan informasi, *Simple View of Reading*, model konstruksi-integrasi. Kintsch yaitu, pemahaman sebagai visi melalui kuda-kuda, model panggung, dan model pemahaman multi-komponen. Ada juga model multi-komponen, model pemrosesan informasi, *Simple View of Reading*, teori skema Anderson dan Pearson, model konstruksi dan integrasi Kintsch, dan model membaca responsif yang konstruktif dari Pressley dan Afflerbach. Model LaBerge dan Samuels (1974), model kompensasi interaktif Stanovich. Berikut beberapa contoh model pemahaman bacaan yang diadopsi dari buku Zhang.[43]

A. MODEL MULTI-KOMPONEN[44]

Hoover dan Tunmer,[45] menggambarkan proses sebenarnya dari pe-

[43] Limei Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach,* (Singapore: Springer, 2018).

[44] *Ibid.*

[45] W. A. Hoover and W. E. Tunner, *The Components of Reading, In G. G. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), Reading Acquisition Processes,* (Clevedon: Multilingual Matters, 1993).

mahaman membaca. Model multi-komponen memeriksa bidang keterampilan atau pengetahuan yang terlibat dalam proses tersebut. Dengan kata lain, model multi-komponen mencoba untuk menggambarkan kemampuan membaca daripada proses membaca. Dengan demikian, mereka menganggap membaca sebagai komponen yang dapat dipisahkan yang berbeda dalam teori. Tinjauan literatur tentang membaca menunjukkan bahwa para peneliti telah memberikan taksonomi keterampilan yang berbeda tentang pemahaman membaca berdasarkan studi dan penelitian empiris mereka sendiri. Misalnya, Davis mendalilkan bahwa ada empat kategori keterampilan membaca: mengidentifikasi arti kata, menarik kesimpulan, mengidentifikasi teknik penulis dan mengenali suasana bagian, dan menemukan jawaban atas pertanyaan.

Taksonomi Lunzer, Waite, dan Dolan mencakup keterampilan komponen berikut yang disusun dari tingkat yang lebih rendah ke tingkat yang lebih tinggi: makna kata, kata dalam konteks, pemahaman literal, menarik kesimpulan dari *string* tunggal, membuat kesimpulan dari beberapa *string*, interpretasi metafora, menemukan ide-ide yang menonjol atau utama, dan membentuk penilaian. Di sisi lain, Perfetti menyimpulkan bahwa ada tiga keterampilan utama dalam pemahaman membaca: memiliki akses leksikal, merakit dan mengintegrasikan proposisi dalam memori kerja, dan menerapkan pengetahuan latar belakang untuk pemahaman. Sebagai model membaca bahasa ke-2, model psikolinguistik Coady menjelaskan cakupan tiga komponen dalam model membaca, yaitu: kemampuan konseptual, strategi proses, dan pengetahuan latar belakang. Kemampuan konseptual mengacu pada kapasitas intelektual; strategi proses terdiri baik sistem pengetahuan dan kemampuan untuk menggunakan pengetahuan, dan pengetahuan latar belakang dianggap sebagai komponen yang sebenarnya bukan tambahan untuk pemahaman.[46] Grabe[47] mengusulkan enam keterampilan komponen umum dan bidang pengetahuan yang terdiri dari keterampilan pengenalan otomatis, kosakata dan pengetahuan struktural, pengetahuan struktur wacana formal, pengetahuan latar belakang konten/dunia, keterampilan/strategi sintesis dan evaluasi, dan pengetahuan metakognitif dan pemantauan keterampilan.

[46] A.H. Urquhart and Cyril J. Weir, *Reading in a Second Language : Process, Product, and Practice* (Longman, 1998), accessed May 15, 2022, https://www.routledge.com/Reading-in-a-Second-Language-Process-Product-and-Practice/Urquhart-Weir/p/book/9780582298361.

[47] William Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press,. (Cambridge, 2009).

Model membaca multi-komponen di atas memberikan deskripsi yang kaya tentang keterampilan komponen yang penting untuk pemahaman membaca. Tinjauan model ini mengarah pada konsensus umum tentang komponen penting dalam keterampilan membaca termasuk pengenalan kata, pengetahuan sintaksis, struktur wacana, pengetahuan latar belakang, pengetahuan metakognitif, dan penggunaan strategi.

1. Pengenalan Kata

Para peneliti telah mencapai konsensus bahwa pengenalan kata sangat penting untuk kelancaran membaca (Adam;[48] Grabe;[49] Perfetti;[50] Stanovich).[51] Perfetti dan Hart[52] dan Perfetti[53] mengemukakan bahwa pengenalan kata adalah interaksi dari proses ortografis, fonologis, semantik, dan sintaksis yang diaktifkan. Grabe[54] berpendapat bahwa "pengenalan kata yang cepat dan otomatis terjadi ketika input visual dari kata pada halaman mengaktifkan entri leksikal dalam leksikon pembaca yang memiliki informasi yang terwakili dengan baik dari empat jenis: ortografis, fonologis, semantik dan sintaksis". Dengan demikian, otomatisitas dalam keterampilan identifikasi kata sangat penting untuk kelancaran membaca. Otomatisitas dibedakan dari kecepatan karena yang pertama melibatkan ketidaksadaran proses.

2. Pengetahuan Sintaksis

Penelitian menunjukkan bahwa ada hubungan yang kuat antara sintaksis dan pemahaman bacaan. Dengan kata lain, pengetahuan sintaksis tampaknya menjadi kontributor penting untuk kemampuan pemahaman membaca.

---

[48] M. Adam, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print,* (Cambridge: MIT Press, 1990).

[49] Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice.*

[50] Charles Perfetti, "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension," *Scientific Studies of Reading* 11, no. 4 (2007): 357–383, accessed May 15, 2022, https://www.tandfdaring.com/doi/abs/10.1080/10888430701530730.

[51] Keith E. Stanovich, *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers* (Guilford Press, 2000).

[52] C. Perfetti and L. Hart, "The Lexical Basis of Comprehension Skill," in *In D. Gorfien (Ed.), On the Consequences of Meaning Selection,* (Washington, DC: American Psychological Association, 2001).

[53] Perfetti, "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension."

[54] Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice.*

3. Struktur Wacana

Struktur wacana berkaitan dengan pemahaman hubungan antarkonsep dalam teks.[55] Penelitian tentang pemahaman bacaan telah menunjukkan bahwa pengetahuan tentang bagaimana sebuah teks diatur memengaruhi pemahamannya (Alderson;[56] Grabe;[57] Koda).[58]

4. Latar Belakang Pengetahuan

Banyak penelitian telah menunjukkan bahwa latar belakang pengetahuan merupakan faktor yang berkontribusi dalam pemahaman bacaan.

5. Pengetahuan Metakognitif dan Penggunaan Strategi

Pengetahuan metakognitif secara luas diakui sebagai komponen penting dari keterampilan membaca (Anderson;[59] Flavell, Miller, & Miller;[60] Grabe;[61] Hudson;[62] Phakiti).[63] Berdasarkan kerangka metakognitif yang diusulkan oleh Vandergrift dan Goh,[64] kesadaran metakognitif adalah "keadaan kesadaran pikiran kita sendiri saat kita fokus pada kognitif atau situasi belajar tertentu". Kesadaran metakognitif ditunjukkan dalam tiga cara: pengetahuan metakognitif, pengalaman metakognitif, dan penggunaan strategi.

---

[55] G. Buck, K.K. Tatsuoka, and I. Kostin, "The Subskills of Reading: Rule-Space Analysis of a Multiple-Choice Test of Second Language Reading Comprehension," *Language Learning* 47 (1997): 423–466, accessed May 15, 2022, https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/article/1997/cwyj.

[56] J.C. Alderson, *Assessing Reading,* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

[57] William Grabe, "Current Developments in Second Language Reading Research," *TESOL Quarterly* 25, no. 3 (1991): 375.

[58] Keiko Koda, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach* (Cambridge University Press, 2005).

[59] H.J. Anderson, "L2 Learning Strategies," in *In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning,* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005).

[60] J.H. Flavell, P.H. Miller, and S.A. Miller, *Cognitive Development, 4th Edition* (NJ: Prentice Hall, 2002), accessed May 15, 2022, https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Flavell-Cognitive-Development-4th-Edition/PGM180330.html.

[61] Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice.*

[62] T. Hudson, *Teaching Second Language Reading,* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

[63] Aek Phakiti, "Strategic Competence as a Fourth-Order Factor Model: A Structural Equation Modeling Approach," *Language Assessment Quarterly* 5, no. 1 (January 29, 2008): 20–42, accessed May 15, 2022, https://www.tandfdaring.com/doi/abs/10.1080/15434300701533596.

[64] Larry Vandergrift and Christine C.M. Goh, *Teaching and Learning Second Language Listening Metacognition in Action,* (London & New York: Routledge, 2012).

B. MODEL PEMROSESAN INFORMASI[65]

Model pemrosesan informasi memberikan deskripsi operasi mental yang dilakukan pembaca selama pemahaman teks.[66] Secara umum, model proses dapat dikategorikan menjadi tiga pendekatan: pendekatan *bottom-up*, *top-down*, dan interaktif. Bagian berikut memperkenalkan model LaBerge dan Samuels,[67] model kompensasi interaktif Stanovich,[68] dan model Rumelhart[69] karena mereka mewakili model pemrosesan informasi.

1. Model LaBerge dan Samuels[70]

Sering dikutip sebagai pandangan membaca dari bawah ke atas (*bottom-up*). Namun, setelah beberapa revisi, penambahan *loop* umpan balik dalam versi yang lebih baru memungkinkan tahap pemrosesan selanjutnya untuk memengaruhi tahap sebelumnya. Untuk Samuels dan LaBerge, pemahaman membaca terdiri dari dua tugas: *decoding* dan pemahaman. *Decoding* mengacu pada mentransfer kata-kata tercetak ke representasi artikulatoris atau fonologis, sedangkan pemahaman melibatkan konstruksi makna dari bahan yang didekodekan. Dalam model ini, ada lima komponen dalam sistem pemrosesan (yaitu, memori visual, memori fonologis, memori semantik, memori episodik, dan perhatian) dan *loop* umpan balik. Dengan kata lain, jika pembaca dapat memecahkan kode informasi tekstual secara otomatis, ia dapat mengarahkan lebih banyak perhatian pada pemahaman, yang penting untuk kelancaran membaca.

2. Model Rumelhart

Sebagai tanggapan terhadap pandangan pemrosesan linier dalam pemahaman membaca yang diasumsikan oleh model *bottom-up*, Rumelhart berpendapat bahwa pemahaman membaca adalah proses persepsi dan kognitif. Dengan demikian, Rumelhart mengartikan bahwa informasi

---

[65] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

[66] S. G. Paris and E. E. Hamiltom, "The Development of Children's Reading Comprehension," in *In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), Handbook of Research on Reading Comprehension*, (New York: Routledge, 2009).

[67] David LaBerge and S. Jay Samuels, "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading," *Cognitive Psychology* 6, no. 2 (April 1, 1974): 293–323.

[68] Keith E. Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency," *Reading Research Quarterly* 16, no. 1 (1980): 32.

[69] David Rumelhart, "Toward an Interactive Model of Reading," *Theoretical Models and Processes of Reading* (March 7, 2013): 719–747.

[70] LaBerge and Samuels, "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading."

sintaksis, semantik, leksikal, dan ortografis memiliki pengaruh terhadap pemrosesan teks. Menurut Rumelhart, pembaca mengekstrak kata-kata dan ejaan yang direkam dalam sistem mental, yang disebut skor informasi visual. Seperti yang dinyatakan Rumelhart: "...semua berbagai sumber pengetahuan, baik sensorik maupun non-indrawi, berkumpul di satu tempat dan proses membaca adalah produk dari penerapan bersama secara simultan dari semua sumber pengetahuan".

Implikasi model ini bagi pembaca bahasa kedua terletak bahwa pembaca dewasa ini akan membawa pengalaman dan pengetahuan mereka tentang struktur dan semantik bahasa pertama ke teks bahasa sasaran. Dengan kata lain, interaksi berbagai pengetahuan membantu para pembaca ini membangun makna dari berbagai sumber. Secara khusus, dikatakan bahwa pembaca dewasa akan menggunakan strategi untuk mengkompensasi karena kurangnya kemahiran berbahasa dalam proses membaca pemahaman dalam tes.[71]

3. Model Kompensasi Interaktif Stanovich

Pertama kali diusulkan pada tahun 1980, model kompensasi interaktif memandang membaca sebagai melibatkan banyak proses yang efisien dan otomatis, dan menggunakan informasi secara bersamaan dari sumber pengetahuan pembaca seperti ortografi, kosakata, sintaksis, semantik, dan pengetahuan latar belakang. Sifat interaktif dari proses membaca menunjukkan bahwa kekurangan dalam satu keterampilan dapat dikompensasikan dengan keterampilan lain yang ada. Menurut Stanovich, model interaktif mengasumsikan bahwa suatu pola disintesis berdasarkan informasi yang diberikan secara bersamaan dari beberapa sumber pengetahuan. Asumsi kompensasi menyatakan bahwa defisit dalam sumber pengetahuan apa pun menghasilkan ketergantungan yang lebih besar pada sumber pengetahuan lain, terlepas dari level mereka dalam hierarki pemrosesannya.

C. THE SIMPLE VIEW OF READING (SVR)

Model pemahaman bacaan membantu kita untuk memahami perbedaan keterampilan dan proses yang terlibat dalam interpretasi teks. Pan-

---

[71] Limei Zhang, Vahid Aryadoust, and Lawrence Jun Zhang, "Development and Validation of the Test Takers' Metacognitive Awareness Reading Questionnaire (TMARQ)," *Asia-Pacific Education Researcher* 23, no. 1 (March 1, 2014): 37–51.

dangan memahami bacaan sederhana ditawarkan oleh Gough dan Tunmer sebagai model yang berguna untuk menentukan karakteristik bacaan. Gough dan Tunmer mengajukan dua keterampilan yang dibutuhkan agar membaca dapat bermakna; kemampuan untuk mengenali atau melafalkan kata (proses *decoding*) dan kemampuan untuk memahamai bahasa lisan (pemahaman menyimak). Berikut ini gambar model tahapan dalam memahami bacaan yang ditawarkan oleh Gough dan Tunmer;[72]

GAMBAR 2.1. MODEL TAHAPAN MEMAHAMI BACAAN GOUGH & TUNMER

Model ini menunjukkan bahwa ketika kemampuan *decoding* tidak memadai, pemahaman membaca menderita karena pembaca tidak memiliki cukup perhatian dan sumber daya kognitif untuk fokus pada pemahaman. Ketika *decoding* menjadi otomatis dan akurat, pemahaman menjadi lebih mudah dan efisien. *The Simple View of Reading* merupakan perpanjangan dari model yang diusulkan oleh LaBerge dan Samuels. Model ini sangat kuat karena secara teoretis hemat dan komprehensif dalam mengisolasi keterampilan *decoding* dari keterampilan pemahaman. Pendukung model ini mungkin berharap bahwa pemahaman membaca dipengaruhi oleh banyak faktor lain, tetapi poin utamanya adalah bahwa pemahaman dipandang sebagai kemampuan *decoding* dikalikan dengan kemampuan pemahaman.[73]

Model SVR digambarkan dalam persamaan D × C = R, di mana D = *decoding*, yang dilihat Gough dan Tunmer sebagai kemampuan untuk "mem-

[72] Clarke et al., *Developing Reading Comprehension.*

[73] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

baca kata-kata yang terisolasi dengan cepat, akurat, dan tanpa suara," pada dasarnya melalui "penggunaan aturan korespondensi huruf-suara"; C = pemahaman, khususnya pemahaman mendengarkan atau pemahaman linguistik; dan R = membaca. Komponen-komponen ini diyakini terjadi secara independen dan berurutan: "Pandangan sederhana mengasumsikan bahwa, setelah materi cetak didekodekan, pembaca menerapkan mekanisme yang sama persis dengan teks yang akan dia bawa pada padanan lisannya". Penulis menggunakan istilah membaca untuk mengartikan pemahaman teks tertulis,[74] bukan hanya membaca kata, seperti istilah yang kadang-kadang digunakan saat ini. Meskipun SVR asli menetapkan pemahaman *decoding* dan mendengarkan sebagai konstruksi dasar membaca, dalam karya kontemporer, istilah-istilah ini sering diperluas ke pengenalan kata dan pemahaman bahasa (atau linguistik).[75] Faktanya, dua pencetus model baru-baru ini menawarkan perluasan SVR, kerangka dasar kognitif, yang pada dasarnya mempertahankan struktur asli SVR, tetapi menggunakan istilah yang lebih luas pada pengenalan kata dan pemahaman bahasa dan membongkar subkomponen.[76] Mulai saat ini, kecuali membahas klaim khusus dalam SVR, kami menggunakan istilah pengenalan kata dan pemahaman bahasa juga; memperluas istilah tersebut (dan konstruksi yang lebih luas yang mereka wakili), daripada menggunakan *decoding* asli dan pemahaman mendengarkan, merupakan peningkatan substansial atas SVR asli yang lebih mencerminkan ilmu membaca. Tiga pemahaman kunci tentang membaca, di luar SVR, berasal dari penelitian ilmiah (yaitu, ilmu membaca) yang melakukan hal berikut:[77]

1. Tunjukkan penyebab kesulitan membaca di dalam dan di luar pengenalan kata dan pemahaman bahasa.
2. Mencerminkan tumpang tindih yang cukup besar antara pengenalan kata dan pemahaman bahasa dan proses penting yang menjembatani keterampilan ini dan/atau beroperasi melalui tumpang tindih tersebut.

[74] Wesley A. Hoover and Philip B. Gough, "The Simple View of Reading," *Reading and Writing 1990 2:2* 2, no. 2 (June 1990): 127–160, accessed May 15, 2022, https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799.

[75] Nell K. Duke and Kelly B. Cartwright, "The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading," *Reading Research Quarterly* 56, no. S1 (May 1, 2021): S25–S44, accessed May 7, 2022, https://daringlibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.411.

[76] W.A. Hoover and W.E. Tunner, *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition,* (Dordrecht, Netherlands: Springer, 2020).

[77] Duke and Cartwright, "The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading."

3. Mewakili peran penting yang dimainkan oleh pengaturan diri yang aktif dalam membaca.

Pandangan sederhana membaca (SVR) mengusulkan bahwa kinerja dalam pemahaman bacaan adalah hasil dari *decoding* dan pemahaman linguistik, dan setiap komponen diperlukan tetapi tidak cukup untuk pemahaman bacaan. Dalam studi ini, pengaruh prediktif bersama dan unik dari *decoding* dan pemahaman linguistik untuk pemahaman membaca dikaji pada siswa di kelas 3 sampai 5. Anak-anak menyelesaikan beberapa langkah dari setiap konstruksi, dan variabel laten digunakan dalam semua analisis. Secara keseluruhan, hasil penelitian kami menunjukkan bahwa (a) dua konstruksi yang termasuk dalam akun SVR untuk hampir semua varians dalam pemahaman bacaan; (b) ada tren perkembangan dalam kepentingan relatif dari dua komponen; dan (c) dua komponen berbagi varians prediktif substansial, yang dapat mempersulit upaya untuk secara substansial meningkatkan pemahaman membaca anak-anak karena tumpang tindih mungkin mencerminkan perbedaan individu yang stabil dalam kemampuan kognitif atau linguistik umum.[78]

Model SVR dicirikan dengan berfokus pada dua mode pengajaran eksplisit dan implisit yang dapat dikontrol untuk memecahkan kode fitur linguistik dari teks bacaan. Namun, model ini memiliki beberapa kelemahan serius karena sangat padat. Oleh karena itu, dibutuhkan guru yang sangat berpengalaman dalam hal teknik pedagogi selain domain linguistik.[79]

D. TEORI SKEMA[80]

Anderson dan Pearson berpendapat bahwa pemahaman berasal dari interaksi informasi baru dengan pengetahuan lama. Pandangan skemateoretis mereka tentang membaca tidak menghadirkan model dari keseluruhan proses membaca. Sebaliknya, ini berfokus pada peran skema pembaca, pengetahuan yang sudah tersimpan dalam memori dalam proses pemahaman. Dengan kata lain, teori skema Anderson dan Pearson berfokus pada bagaimana skema "berfungsi dalam proses menafsirkan

[78] Christopher J. Lonigan, Stephen R. Burgess, and Christopher Schatschneider, "Examining the Simple View of Reading With Elementary School Children: Still Simple After All These Years," *Remedial and Special Education* 39, no. 5 (September 1, 2018): 260–273.

[79] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

[80] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

informasi baru dan memungkinkannya untuk masuk dan menjadi bagian dari penyimpanan pengetahuan". Selain itu, mereka mengakui peran penting dari pembuatan referensi dalam proses aktivasi skema yang terjadi, baik ketika informasi teks dimasukkan dalam proses awal *decoding*, atau ketika diambil dari memori. Pembuatan referensi terlibat dalam empat situasi: (1) memutuskan skema apa yang harus diaktifkan dalam memahami teks; (2) memutuskan apakah karakter atau item kontekstual tertentu cocok dengan slot skema tertentu; (3) mengisi slot skema tertentu dengan menetapkan nilai *default* ketika ada kekurangan informasi konkret dalam teks; dan (4) menarik kesimpulan tanpa adanya pengetahuan dalam skema. Untuk meringkas, dalam teori skema Anderson dan Pearson, pembaca dianggap sebagai peserta aktif. Dengan kata lain, pengetahuan dunia pembaca, pengalaman sebelumnya, dan kemampuan menyimpulkan memainkan peran yang sangat penting dalam pemahaman bacaan mereka. Implikasi dari model ini untuk membaca B2 terletak pada pembaca B2 yang terlibat dalam membaca akademis biasanya memiliki banyak pengetahuan dan pengalaman dunia dengan membaca B1 yang melibatkan pemrosesan bahasa tingkat yang jauh lebih tinggi.[81]

Dengan perkembangan ilmu kognitif, khususnya psikologi kognitif dan teori pemrosesan informasi, banyak ahli bahasa dan psikolog terapan memberikan bobot yang berbeda pada membaca. Mereka cenderung menggambarkan membaca sebagai proses yang rumit, yang memperoleh keterlibatan aktif daripada pasif. Beberapa peneliti telah menjadi prihatin tentang proses membaca daripada produk. Akibatnya, tiga model membaca telah diusulkan untuk menjelaskan proses pemahaman, seperti model *bottom-up*, model *top-down*, dan model interaktif. Model interaktif inilah yang secara fundamental mendorong perkembangan teori dalam membaca, khususnya teori skema. Dalam pandangan skema-teoretis membaca adalah proses interaktif. Interaksi terjadi pada tiga tingkat: interaksi antara pemrosesan *bottom-up* dan *top-down*, interaksi antara keterampilan tingkat rendah dan tingkat tinggi, dan antara latar belakang pengetahuan pembaca dan latar belakang pengetahuan yang diandaikan dalam teks. Pemrosesan *bottom-up* diaktifkan oleh data spesifik dari teks. Pemrosesan *top-down* dimulai dengan prediksi umum berdasarkan skema level yang lebih tinggi, kemudian mencari di level yang lebih spesifik untuk mengonfirmasi prediksi ini. Pemrosesan

[81] Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice.*

bottom-up dan pemrosesan *top-down* selalu terjadi secara bersamaan dan interaktif dalam membaca. Pembaca secara sadar atau tidak sadar menggunakan dua jenis pemrosesan secara bergantian untuk membangun pemahaman. Teori skema memandu pembaca saat mereka memahami pengalaman baru dan juga memungkinkan mereka membuat prediksi tentang apa yang mungkin mereka harapkan untuk dialami dalam konteks tertentu.[82]

Menurut model pengajaran skema integral, skema mengacu pada fakta bahwa semua jenis pengetahuan dapat dikelompokkan ke dalam beberapa unit tertentu dan blok bangunan kognisi. Schemata bersifat hierarki karena skema besar mencakup yang kecil, dan skema kecil mencakup yang lebih kecil. Skema memiliki semua jenis kategori, seperti skema urusan, skema situasi, skema peran, skema kategori, skema cerita, dan skema ekspositori. Model pengajaran skema integral menekankan bahwa membaca adalah komunikasi positif antara pembaca dan penulis, dan berfokus pada fungsi latar belakang pengetahuan dalam pemahaman bacaan. Menurut model pengajaran skema integral, ada hubungan tertentu antara bagian yang berbeda dari skema, yang dapat memperdalam dan lebih jauh pemahaman bahan bacaan. Semua teori skema menekankan pada strategi teks non-r ini mengacu pada pengambilan keputusan umum produser dan pilihan teks yang dihasilkan dalam proses produksi. Sementara, kesinambungan teks-strategis bersifat khusus, pilihan penulis tentang kesinambungan strategi-teks ditentukan oleh tujuan komunikasi. Singkatnya, itu adalah metode yang diadopsi penulis untuk mengatur tata letak keseluruhan teks sesuai dengan tujuan atau fungsi wacana. Model pengajaran skema integral tampaknya sempurna untuk menjelaskan proses membaca dan digunakan untuk mengajar membaca bahasa Inggris di tingkat perguruan tinggi, namun cenderung melupakan bahwa membaca terjadi dalam keadaan tertentu dengan tujuan tertentu. Faktanya, guru melatih keterampilan membaca siswa sambil memberikan pengetahuan linguistik. Tetapi keterampilan membaca ini dilatih sebagai keterampilan yang terpisah dan siswa mendapatkan ide yang salah bahwa mereka harus memahami teks yang berbeda dengan metode yang sama.[83]

Banyak ahli membaca setuju bahwa teori skema adalah salah satu teori yang masuk akal dari pemrosesan informasi manusia. Schemata, bentuk

[82] Shuying An, "Schema Theory in Reading," *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 1 (2013): 130–134.

[83] *Ibid.*

jamak dari skema, diyakini sebagai blok bangunan kognisi. Peran pengetahuan pembaca yang sudah ada sebelumnya tentang kode linguistik serta pengetahuan pembaca tentang dunia (skema), untuk kasus membaca, memiliki kepentingan yang sama dengan kata-kata tercetak dalam teks. Dikatakan bahwa semakin banyak informasi nonvisual yang dimiliki pembaca, semakin sedikit informasi visual yang dibutuhkan. Untuk proses belajar mengajar, guru diharapkan menggunakan strategi yang berbeda untuk menangani pengetahuan dan skema siswa yang sudah ada sebelumnya untuk memaksimalkan pembelajaran siswa.[84]

Teori skema berpikir bahwa memahami sebuah teks adalah proses interaktif antara latar belakang pengetahuan pembaca dan teks. Pemahaman teks membutuhkan kemampuan untuk menghubungkan materi tekstual dengan pengetahuannya sendiri. Memahami kata, kalimat, dan keseluruhan teks melibatkan lebih dari sekadar mengandalkan pengetahuan linguistik seseorang. Dari teori skema, jelas bahwa makna tidak sepenuhnya disajikan dalam teks secara pasif menunggu untuk diterjemahkan oleh pembaca. Makna direkonstruksi atau diciptakan proses membaca melalui interaksi teks dan latar belakang pengetahuan pembaca. Jadi, yang harus dilakukan guru adalah mengajar siswa untuk menghubungkan pengetahuan awal mereka dengan teks. Dengan melakukan ini siswa dapat lebih memahami makna global dari teks. Dalam proses pengajaran teks, siswa akan diarahkan untuk mengetahui berapa bagian teks yang akan dibagi. Misalnya, materi yang terkait dengan teks akan dicantumkan sebagai berikut:[85]

1. Tentang penulis;
2. Tentang latar belakang;
3. Tentang kata-kata;
4. Tentang penjelasan teks;
5. Tentang struktur teks;
6. Tentang frasa dalam teks dan latihan;
7. Tentang kalimat yang berguna untuk menulis;
8. Makna yang dalam dari teks;
9. Menulis;
10. Implikasi teks dalam pengajaran bahasa.

[84] Fahriany Fahriany, "SCHEMA THEORY IN READING CLASS," *IJEE (Indonesian Journal of English Education)* 1, no. 1 (March 4, 2015): 17–28.

[85] Yanxia Shen, "An Exploration of Schema Theory in Intensive Reading," *English Language Teaching* 1, no. 2 (2008): 104–107.

Menurut Rumelhart, skema dapat dibagi menjadi tiga jenis: skema linguistik, skema konten dan skema formal. Skema linguistik adalah pengetahuan bahasa pembaca sebelumnya, yang berarti tentang bahasa, kosakata dan pengetahuan tata bahasa. Skema linguistik adalah dasar dari pemahaman bacaan bahasa Inggris. Tanpa skema linguistik, sulit bagi pembaca untuk menghubungkan informasi yang diberikan dalam artikel dengan informasi sebelumnya, dan juga sulit untuk menggabungkan konten dan skema formal dengan skema linguistik. Skema konten mengandung dua aspek. Salah satunya adalah konteks atau lingkungan sosial yang terkait dengan bahan bacaan, yang lainnya adalah latar belakang pengetahuan yang telah diketahui pembaca. Namun dalam arti sempit, skema isi mengacu pada latar belakang budaya pengetahuan bahasa tersebut. Pemahaman makna bahasa sangat bergantung pada pemahaman tradisi dan adat budaya. Skema formal mengacu pada bentuk wacana, kerangka, dan struktur retorika artikel.[86]

Skema adalah struktur mental dari pengetahuan dunia umum manusia, pertama kali diciptakan oleh psikolog Inggris, Sir Frederic Bartlett (1886–1969), untuk menjelaskan ketidakakuratan ingatan manusia terhadap teks-teks tertentu. Dia menyatakan bahwa orang memberikan lebih banyak informasi daripada yang dinyatakan dalam teks karena pengetahuan yang tersimpan di suatu tempat dalam ingatan mereka, yang dia usulkan sebagai skema atau tautan bawah sadar yang melestarikan pengetahuan mereka sebelumnya. Pada 1970-an, Minsky mengembangkan Teori Bingkai Minsky ketika mencoba menciptakan mesin yang dapat memahami kata-kata di sekitarnya dengan kemampuan manusia. Dia berpendapat bahwa manusia menggunakan kenalan mereka sendiri sebelumnya untuk mengatasi tingkat informasi baru, sehingga mesin perlu diberikan data tertentu untuk memungkinkan mereka bekerja sebagai manusia. Teori skema menyiratkan bahwa pemahaman membaca dapat dibangun dengan menggunakan strategi *bottom-up decoding* informasi yang berasal dari huruf, kata-kata dan potongan struktural, di samping strategi *top-down* menggunakan skema atau latar belakang pengetahuan dunia.[87]

[86] Yang Xue, "The Use of Schema Theory in the Teaching of Reading Comprehension," *International Journal of Liberal Arts And Social Science* 7, no. 4 (2019): 58–63, accessed May 7, 2022, https://ijlass.org/the-use-of-schema-theory-in-the-teaching-of-reading-comprehension/.

[87] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

GAMBAR 2.2. MENGAPA PENGETAHUAN SKEMATIS SISWA BERVARIASI?

E. MODEL KONSTRUKSI-INTEGRASI

Diusulkan oleh Kintsch,[88] model konstruksi-integrasi dianggap sebagai model pemahaman membaca orang dewasa yang paling populer.[89] Kintsch berpendapat bahwa saat terlibat dalam pemahaman bacaan, pembaca membangun dua model secara bersamaan: model teks literal dan model situasi tersirat oleh teks. Model teks didasarkan pada pemahaman pembaca tentang informasi langsung dari teks, sedangkan model situasi melibatkan integrasi pembaca informasi dari teks dan pengetahuan mereka sebelumnya. Dalam proses ini, pembuatan referensi memainkan peran yang sangat penting. Kedua model tersebut saling memperkuat ketika pembaca terlibat dalam proses membaca ulang dan berpikir tentang makna yang diperoleh dari teks secara berulang. Dengan kata lain, sebagai model situasi, model konstruksi-integrasi menggabungkan proses konstruksi dengan fase integrasi. Dalam proses konstruksi, basis teks dibangun dari input linguistik serta dari pengetahuan umum pembaca, sedangkan dalam proses integrasi, basis teks terintegrasi menjadi satu kesatuan yang koheren.

Dinyatakan dalam model ini bahwa pemahaman teks melibatkan beberapa proses: (1) pemrosesan mikro dari elemen-elemen yang bermakna untuk mengaturnya menjadi bagian yang koheren; (2) reduksi teks untuk

[88] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural* Equation *Modelling Approach.*

[89] Paris and Hamiltom, “The Development of Children’s Reading Comprehension.”

memadatkan makna utuh teks menjadi suatu intisari; dan (3) pembuatan teks baru berdasarkan informasi yang diterima dalam proses pemahaman. Hubungan semantik di antara ide-ide yang disampaikan dapat diungkapkan secara eksplisit dalam struktur permukaan atau disimpulkan secara implisit dalam proses interpretasi teks dengan bantuan pengetahuan kontekstual dan latar belakang.

Selain itu, struktur semantik sebuah teks dipertimbangkan dalam dua tingkatan: struktur mikro dan struktur makro. Struktur mikro mengacu pada tingkat lokal wacana, yang berarti struktur proposisi individu dan hubungannya, sedangkan struktur makro menunjukkan sifat global dari wacana secara keseluruhan. Kedua level tersebut dihubungkan oleh seperangkat aturan pemetaan semantik yang disebut aturan makro. Basis teks adalah istilah abstrak untuk unit yang koheren dan terstruktur dalam struktur semantik. Koherensi sebuah wacana didefinisikan oleh gagasan bahwa kalimat dan proposisi masing-masing terhubung dan proposisi ini diatur secara global pada tingkat makrostruktur. Langkah pertama untuk membentuk basis teks yang koheren adalah memeriksa koherensi referensialnya. Kintsch menunjukkan bahwa perbedaan antara mikro dan makro adalah ortogonal dengan perbedaan antara teks dan model situasi yang merupakan model konstruksi-integrasi. Mikrostruktur adalah informasi kalimat per kalimat yang terintegrasi dengan pengetahuan dan pengalaman pembaca. Menurut model ini, ada tiga jenis informasi dalam pengolahan wacana: informasi dari teks itu sendiri, informasi dari situasi atau konteks, dan informasi dari pengandaian kognitif yang mengacu pada informasi kognitif internal pembaca seperti pengetahuan umum, keyakinan, pendapat, atau sikap secara umum, dan motivasi, tujuan, atau tugas tertentu dalam pemrosesan teks tertentu.

Kintsch[90] menyajikan Model Praktis Konstruksi-Integrasi yang setuju dengan teori skema dan menambahkan dimensi yang lebih luas untuk konsep membaca teori skema. Dia mengusulkan bahwa latar belakang pengetahuan dan pemahaman saling terkait erat karena perkembangan satu bagian memengaruhi bagian lainnya. Ia menegaskan bahwa pembaca membawa latar belakang mereka ke dalam proses membaca ketika mencoba memahami teks bacaan. Pengetahuan ini mengarah ke tingkat

[90] W. Kintsch, "Meaning in Context," in *In T. K. Landauer, D. S. McNamara, S. Dennis, & W. Kintsch (Eds.), Handbook of Latent Semantic Analysis* (Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007), accessed May 15, 2022, https://psycnet.apa.org/record/2007-04818-005.

pemahaman yang berbeda dalam hal menjadi literal, mendalam atau metakognitif. Secara bersamaan, pemahaman yang baru dibangun mengubah dan memperkaya pengetahuan latar belakang yang akibatnya meningkatkan strategi berpikir siswa. Dengan kata lain, ketika siswa membaca teks bacaan dan membangun makna, mereka membangun representasi. Setelah representasi ini dibangun, otak manusia mengintegrasikannya dengan latar belakang pengetahuan otak yang menghasilkan pembelajaran. Duke[91] mendukung dan mengomentari model Kintsch dengan menyatakan bahwa: "Ketika kita memahami, kita memperoleh informasi baru yang mengubah pengetahuan kita, yang kemudian tersedia untuk pemahaman selanjutnya. Jadi, dalam siklus positif dan bajik itu, pengetahuan melahirkan pemahaman, yang melahirkan pengetahuan, dan seterusnya."

GAMBAR 2.3. MODEL KONSTRUKSI-INTEGRASI

Menurut model Kintsch, ada dua tingkat representasi membaca. Yang pertama adalah berbasis teks, yakni siswa membaca teks dengan cermat untuk mengubah ide dan informasi yang dinyatakan dalam kata, kalimat, dan paragraf teks ke memori kerja. Hal ini dapat dicapai oleh pembaca yang menggunakan pengetahuan dunia dan bahasa mereka sebelumnya untuk membuat kesimpulan tekstual dengan menghubungkan kalimat satu sama lain atau menghubungkan kata ganti dengan pendahulunya untuk membangun makna logis. Tingkat kedua model Kintsch adalah tingkat

[91] Nell Duke et al., "Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension," *What Research Has to Say About Reading Instruction* (April 20, 2011): 51–93.

situasional, yakni ketika informasi, gambar, dan peristiwa dari teks bacaan diintegrasikan dengan pengetahuan awal pembaca yang disimpan dalam memori kerja. Singkatnya, membaca adalah siklus yang baik: pengetahuan mengarah pada pemahaman dan pemahaman menghasilkan pengetahuan. Namun, siklus ini dapat lumpuh karena beberapa pembaca tidak dapat menyelesaikannya karena latar belakang pengetahuan mereka yang dangkal, kelemahan kapasitas inferensial mereka, dan motivasi dan disposisi yang rendah untuk membaca teks-teks tertentu.[92]

Dari perspektif lain, model Kintsch mengategorikan pembaca menjadi terampil dan kurang terampil menunjukkan alasan perbedaan dalam keterampilan membaca mereka. Dia berhipotesis bahwa pembaca yang terampil dapat membaca lebih efisien karena mereka memiliki fasilitas yang lebih besar untuk proses membaca dan mengenali kosakata, serta membaca dengan lancar untuk membangun makna lokal dan keseluruhan teks. Selain itu, pembaca yang terampil memiliki pengetahuan yang lebih matang dalam hal pengetahuan bahasa-leksem, sintaksis atau identifikasi struktur, pengetahuan tekstual seperti wacana teks dan organisasi serta pengetahuan dunia, karena mereka memiliki lebih banyak disiplin yang berkaitan dengan fakultas interpersonal. Karakteristik ini menciptakan dan memberdayakan pembaca yang terampil dengan memungkinkan mereka membaca secara efektif dengan memanfaatkan susunan elemen tekstual yang lebih banyak dan mengintegrasikan dunia yang lebih beragam dan pengetahuan bahasa untuk membangun makna dari teks.[93]

Untuk memahami suatu bacaan membutuhkan strategi, sebab proses pemahaman membutuhkan suatu kemampuan yang kompleks. Menurut Irwin ada dasar dalam proses pemahaman, seperti yang tergambar berikut ini.[94]

[92] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*
[93] *Ibid.*
[94] Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, and Alison Boardman, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties,* (New York & London: The Guilford Press, 2007).

GAMBAR 2.4. DASAR PROSES PEMAHAMAN IRWIN

Pengetahuan kontekstual dan pragmatis memfasilitasi interpretasi akhir dari kalimat ambigu sintaksis. Namun, studi psikolinguistik belum memberikan jawaban yang jelas tentang kapan dan bagaimana pengetahuan non-sintaksis ini digunakan. Satu penjelasan untuk perbedaan hasil bahwa prediksi untuk proses parsing dalam konteks tidak dapat ditentukan kecuali mereka didasarkan pada teori pemahaman teks. Menurut Kintsch, model konstruksi-integrasi pemahaman wacana diusulkan sebagai contoh untuk teori semacam itu. Modelnya paralel dan kurang interaktif, dan validitas psikologisnya telah ditunjukkan dalam berbagai aplikasi. Tiga simulasi untuk resolusi ambiguitas sintaksis disajikan. Pada bagian pertama, batasan sintaksis digunakan untuk menjelaskan interpretasi yang benar dari kalimat jalur taman, serta untuk kesalahan frasa yang umum. Dalam

contoh kedua, pengetahuan pragmatis digunakan untuk mengaburkan keterikatan frasa preposisional. Dalam contoh terakhir, ditunjukkan bahwa model juga dapat menjelaskan efek konteks wacana dalam resolusi ambiguitas lampiran frasa preposisional.[95]

[95] Evelyn C. Ferstl, "The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Context Effects in Sentence Processing," *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (May 23, 2019): 289–294, accessed May 7, 2022, https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315789354-50/construction-integration-model-framework-studying-context-effects-sentence-processing-evelyn-ferstl.

STRATEGI SURVEY, QUESTIONS, READ, RECORD, RECITE, REVIEW (SQ4R)

A. HAKIKAT STRATEGI SQ4R

Satu di antara strategi membaca buku teks adalah SQ3R yang telah dikembangkan pertama kali oleh Francis P. Robinson pada tahun 1941. Huruf-huruf SQ3R dari strategi ini merepresentasikan lima langkah yaitu *survey*, *question*, *read*, *recite*, *and review*. Seseorang mungkin menemukan sistem membaca lainnya dalam buku teks yang bervariasi, tetapi ketika anda menganalisis langkah-langkah dalam strategi tersebut, mahasiswa mencatat bahwa banyak perbedaan label secara esensi dalam prosedur yang sama karena langkah-langkah tersebut memiliki proses kekuatan yang dapat dibuktikan untuk meningkatkan pemahaman dan keberhasilan pembelajaran. Menurut Wong bahwa SQ4R memiliki enam langkah untuk membaca dan memahami buku teks setiap bab yaitu: *survey*, *question*, *read*, *record*, *recite*, *and review*. SQ4R merupakan pengembangan dari SQ3R. Strategi ini telah menambahkan satu R lagi untuk mengingatkan mahasiswa dalam menentukan atau membuat catatan. Dalam banyak strategi, pengabaian satu langkah melemahkan sistem. Untuk memperoleh keuntungan dari sistem ini, penggunaan dari enam langkah dalam SQ4R digambarkan berikut ini.[96]

[96] Linda Wong, *Essenstial Study Skills Sixth Edition*, (New York: Houghton Mifflin Company, 2009).

1. Langkah Pertama: *Survey the Chapter*

Langkah ini membutuhkan kurang lebih 20 menit. Survei melibatkan mahasiswa untuk mempelajari lebih dulu isi bab, mengenali setiap bab, dan menilai proses pengaktifan atau penciptaan skema yang mahasiswa gunakan lebih detail. Langkah-langkah survei dalam paragraf pendek:

a. Pikirkan tentang judul.
b. Identifikasi penulis. Jika mahasiswa tidak mengenali penulis, pikirkan tentang informasi yang dimiliki oleh penulis.
c. Baca dan pikirkan tentang materi pada paragraf awal.
d. Baca paragraf pertama dengan hati-hati.
e. Membaca cepat artikel yang tersisa.
f. Membaca paragraf kesimpulan.

2. Langkah Kedua: *Write Questions*

Pada langkah ini, mahasiswa kembali membaca setiap judul bab dan tiap *heading* dan *subheadings* dalam pertanyaan. Selama 10 atau 20 menit untuk menentukan pertanyaan.

a. Upayakan menggunakan variasi pertanyaan. Tiap pertanyaan memiliki jenis tanggapan berbeda, contohnya untuk jawaban: *what*, *why*, *how*, *when*, *which*, *who*, *where*.
b. Hapus beberapa kata pada *headings* dan *subheadings* jika dibutuhkan ketika mahasiswa membuat pertanyaan.

3. Langkah Ketiga: *Read Carefully*

Beberapa mahasiswa merasa bahwa mereka seharusnya mampu "membaca cepat" pada setiap bab. Langkah membaca dalam SQ4R menganjurkan mahasiswa untuk membaca secara teliti dan lengkap. Gunakan tiga pendapat pada langkah membaca dalam SQ4R berikut ini.

a. Menentukan jika ikhtisar bacaan bermanfaat. Gunakan ikhtisar bacaan ketika anda ingin mendapatkan "rasa" terhadap isi, memperoleh beberapa informasi latar belakang dasar, atau menciptakan skema general untuk informasi. Baca tanpa berhenti menganalisis informasi atau buatlah catatan.
b. Mulai membaca tuntas. Untuk banyak buku teks, mahasiswa seharusnya membaca satu paragraf dalam satu waktu dan kemudian berhenti untuk membedah, menganalisis, dan memahami isi paragraf. Identi-

fikasi topik, ide pikiran utama, kata kunci, dan pola organisasi yang digunakan dalam paragraf.

c. Penggunaan strategi ini untuk menetapkan makna dalam paragraf berbeda. Berikut strategi yang bisa digunakan: sesuaikan tingkat bacaanmu, gunakan struktur menulis yang benar, lakukan secara teliti, diucapkan dan diungkapkan dengan benar, buat pertanyaan untuk mengontrol perhatian Anda, gambarkan apa yang dibaca, tentukan dengan jelas, gunakan materi grafik yang sesuai, ilustrasikan informasi ke dalam bentuk gambar."

4. Langkah Keempat: *Record Information*

Setelah mahasiswa membaca paragraf atau bagian informasi secara teliti. Mulailah masuk pada langkah merekam melalui catatan informasi penting yang dibutuhkan dalam belajar, menyimpan hasil pembelajaran dan menggunakannya. Menyimpan informasi berguna bagi mahasiswa dengan cara yang banyak: (1) catatan mahasiswa menjadi pengurangan bentuk informasi yang mahasiswa harus pelajari; (2) buat catatan untuk menetapkan mahasiswa secara aktif dilibatkan dalam proses pembelajaran dan memperkecil kecenderungan pada mahasiswa yang mengalami pergeseran pemahaman; (3) Buat catatan dari informasi yang tersimpan dalam memori serta melibatkan lebih banyak waktu agar mahasiswa mengkodingkan dalam memori panjang. Terakhir bahwa penyusunan serangkaian catatan membutuhkan identifikasi konsep utama dan hubungan antara detail—proses yang meningkatkan pemahaman.

5. Langkah Kelima: *Recite*

Sebelum mahasiswa pindah pada paragraf berikutnya, berhenti dan gunakan langkah *recite*. Tanpa memperhatikan catatan atau buku teks, baca kembali bagian-bagian penting yang ada dalam paragraf. Pada langkah ini melibatkan proses membaca-menyimpan-membaca ulang (*read-record-recite cycle*). Hal ini merupakan strategi membaca yang melibatkan bagian-bagian informasi dalam bacaan, buat catatan, dan menjelaskan informasi lebih jelas sebelum pindah pada informasi baru. Ketika pembelajar telah melengkapi langkah ini pada setiap bab, pindah pada tahap akhir SQ4R.

6. Langkah Keenam: *Review*

Langkah ini terdiri dari cepat dan berkelanjutan, dapat dilaksanakan dengan berbagai cara, yaitu:

a. *Answer the chapter review questions*;
b. *Answer the questions you formulated during the questions step*;
c. *Study and recite from the notes that you took in the record step*;
d. *Write a summary*;
e. *Create additional study tools*;
f. *Reward problem.*

Berdasarkan pendapat Carter bahwa strategi yang paling terkenal dan lebih luas digunakan sebelum, selama, dan sesudah membaca adalah SQ3R, yang merupakan akronim dari *Survey*, *Questions*, *Read*, *Recite*, *Review.* Adapun SQ4R merupakan variasi atau pengembangan dari strategi SQ3R karena ada penambahan "R" yaitu *Reflect* sebelum tahap akhir. Strategi ini merupakan strategi terbaik untuk penggunaan materi dalam buku teks membaca atau paragraf panjang. Mahasiswa siap belajar melalui survei, pertanyaan, dan membaca untuk memahami jawaban bagi pertanyaan yang diberikan. *Recite* merujuk pada pengulangan jawaban untuk pertanyaan yang ada dalam pikiran atau ditulis untuk memperkuat pembelajaran (Apa pun strategi yang dipilih, ulangilah dengan teliti, dalam pikiran mahasiswa atau tertulis). *Review* mengharuskan pembaca untuk melanjutkan proses pengulangan jawaban seperti biasanya untuk belajar, misalnya selama ada jenjang praktik dalam sistem pembelajaran. *Reflect* merujuk pada memikirkan informasi dan secara kritis mengevaluasinya, seperti halnya belajar dengan sesuatu yang berhubungan dengan prioritas pengetahuan dan informasi sebelumnya.[97] Jadi, disimpulkan bahwa strategi SQ4R merupakan pengembangan dari strategi SQ3R. Pada strategi ini menambahkan kembali satu langkah terakhir yaitu *Reflect.* Langkah ini memberikan penegasan bahwa setelah mahasiswa me-*review* apa yang telah dipelajari, maka mereka kembali mengevaluasi melalui pengetahuan yang telah dimiliki ataupun informasi baru.

Strategi SQ4R adalah teknik belajar membaca aktif berdasarkan pada langkah-langkah survei, pertanyaan, membaca, menceritakan kembali, berkaitan, dan me-*review*. Berikut ini tabel rangkuman bagaimana teks

[97] Christine Evans Carter, *Mindscapes Critical Reading Skills and Strategies,* (Boston: Wadsworth, 2011).

membantu siswa menerapkan strategi SQ4R. Namun, setiap pebelajar tetap bisa mengembangkan diri dalam membaca.[98]

TABEL 3.1. LANGKAH-LANGKAH STRATEGI SQ4R

Survey	Preview, List of modules, Survey questions, figure captions, module summaries
Questions	Topik-headings, in text dialogue questions
Read	Topik headings, boldface terms, margin glossary, figure and tables
Recite	Learning check questions (in knowledge builders), practice quisses (daring), notes (make them while reading)
Relate	Relate questions (in knowledge builders),crtitical thinking questions (in knowledge builders)
Review	Module summaries, boldface terms, margin glossary, tables, practice quisses (daring), study guide

Ketika mahasiswa membaca, mencoba untuk aktif me-*review* bagian-bagian standar yang menjadi kebiasaan belajar. Gambar berikut ini menunjukkan bahwa strategi SQ4R mempopulerkan pembelajaran aktif dan proses informasi. Mahasiswa seharusnya mulai dengan survei pada setiap bab, bergantung pada sebarapa banyak rencana untuk membaca. Kemudian, meneruskan pada langkah pertanyaan, membaca, mengulang, dan mengaitkan serta menyimpulkan dengan *review*.

GAMBAR 3.1. PEMAHAMAN DALAM LANGKAH SQ4R

Dengan menggunakan SQ4R terkesan sebagai strategi yang mekanistik, akan tetapi memberikan kejelasan bagi mahasiswa. Strategi ini dapat mendorong seseorang untuk lebih memahami apa yang dibaca dengan adanya pengalaman belajar dan informasi baru. Selain itu, strategi ini juga mengarahkan mahasiswa pada intisari atau ide pokok yang tersirat dan tersurat dalam teks. Apalagi prosedur pada strategi ini sudah jelas dan ilmiah atau berurutan, sehingga mampu memberikan informasi yang dapat

[98] Dennis Coon, *Psychology A Modular Approach to Mind and Behavior Tenth Edition,* (CA: Wadsworth, 2006).

diingat dalam memori jangka panjang. SQ4R yakni suatu strategi pembelajaran yang meliputi enam tahap kegiatan membaca yang terdiri dari: (1) *survey* (meneliti); (2) *question* (mengajukan pertanyaan); (3) *read* (membaca); (4) *record* (merekam); 5) *recite* (mengevaluasi); dan (6) r*eview* (mengulang kembali). Pendapat berbeda disampaikan oleh P.D. Forsyth and Forsyth yang mengajukan konsep SQ4R, "*an SQ4R technique, including a self-referencing component, referring to this additional "r" as "reflect." Specifically, this step involves having students reflect about how the reading materials relate to their life experiences.*"[99] Konsep ini menjelaskan bahwa langkah refleksi sebagai bagian langkah yang membantu mahasiswa bagaimana materi membaca dapat berkaitan dengan kehidupan nyata mereka. Jadi, mahasiswa belajar memahami bacaan bukan hanya dari arti teks, akan tetapi menggabungkan pengalaman belajar dengan teks.

Setiap langkah dalam SQ4R merupakan proses memahami bacaan berkaitan dengan kemampuan yang harus dimiliki dan dikembangkan, seperti: (1) kemampuan mensurvei bahan, untuk menentukan hal-hal yang bersifat umum, ide pokok, pendekatan membaca yang tepat, dan tujuan membaca; (2) kemampuan untuk menghubung-hubungkan pengetahuan; (3) fleksibilitas kecepatan rata-rata membaca yang bervariasi sesuai dengan teknik membaca *skimming*, *scanning* membaca cepat, dan tipe-tipe membaca untuk keperluan studi; (4) kemampuan memahami grafik dan gambar-gambar ilustrasi secara efektif; (5) keterampilan rata-rata kemampuan secara umum, seperti dalam hal pemahaman kosakata.

SQ4R juga memiliki konsep berbeda dengan konsep teori yang telah dipaparkan paragraf sebelumnya. SQ4R adalah metode yang mengidentifikasi komponen membaca aktif dan memberikan panduan untuk menavigasi di antara mereka. SQ4R mendorong pembaca untuk mensurvei (*survey*), bertanya (*questions*), membaca (*read*), menanggapi (*respond*), merekam (*record*), dan meninjau (*review*) materi. Adapun langkah-langkah strategi SQ4R berikut ini.[100]

[99] http://www.speakeasydesigns.com/SDSU/student/640/cognitive%20interest/self-reference.pdf

[100] "SQ4R Reading Strategy," *Spark Library,* accessed May 12, 2022, https://spark.library.yorku.ca/effective-reading-strategies-sq4r-reading-strategies/.

GAMBAR 3.2. LANGKAH-LANGKAH STRATEGI SQ4R

1. Survei

Langkah pertama dalam metode membaca aktif SQ4R adalah mensurvei atau memindai sumber, dengan mengingat topik Anda dan tujuan tugas Anda. Tujuan survei adalah untuk mendapatkan pengertian umum tentang ide-ide penulis dan hubungannya dengan topik. Tahap-tahap dalam menggunakan survei berikut ini:

a. Periksa judul bab dan bagian, judul dan subpos.
b. Untuk sebuah buku, pindai daftar isi.
c. Baca pendahuluan, kesimpulan, abstrak, dan ringkasan bab.
d. Kalimat pertama dari setiap paragraf biasanya menyediakan kerangka kerja.
e. Perhatikan setiap cetakan tebal atau miring.
f. Amati grafik, diagram, bagan, tabel, rumus, dan sisipan kotak.

Bahan survei adalah langkah pertama yang penting dalam membaca setiap saat dalam mengerjakan tugas Anda. Ini dapat membantu Anda mengatur dengan membantu menentukan kelayakan suatu sumber, tetapi ini adalah langkah pertama yang sangat penting dengan teks yang Anda rencanakan untuk dibaca dengan cermat. Survei menyediakan kerangka kerja untuk memahami sumber daya.

2. Bertanya

Saat Anda membaca materi Anda, tanyakan pada diri Anda pertanyaan terus-menerus. Pikirkan tentang tujuan tugas Anda dan ajukan pertanyaan untuk membantu membimbing Anda lebih dalam ke bacaan Anda. Beberapa jenis pertanyaan yang perlu dipertimbangkan adalah siapa, apa, kapan, di mana, mengapa, bagaimana. Berikut ini adalah beberapa con-

tohnya:

a. Siapa: kepentingan siapa yang dilayani oleh ide-ide yang diungkapkan?
b. Apa: ide atau konstruksi apa yang sedang dieksplorasi dan diperdebatkan?
c. Kapan: apakah peristiwa yang dijelaskan terjadi sebelum atau sesudah peristiwa sejarah yang penting?
d. Di mana: dari negara mana para peneliti mengambil data mereka?
e. Mengapa: mengapa para peneliti menggunakan pendekatan tertentu?
f. Bagaimana: bagaimana contoh penulis menggambarkan poin yang mereka coba sampaikan?

Pertanyaan yang Anda ajukan akan bervariasi dari yang sederhana hingga yang kompleks, tetapi sangat penting untuk mengajukan pertanyaan yang akan membantu Anda membuat hubungan dalam bacaan, hubungan di antara bacaan yang berbeda, dan hubungan dengan topik Anda. Contoh umum dari pertanyaan tersebut meliputi:[101]

a. pertanyaan tentang hubungan (antara argumen/karakter/konsep).
b. pertanyaan ruang lingkup (apa yang disertakan/apa yang dikecualikan?).
c. pertanyaan definisi (apa yang dimaksud penulis dengan X?).
d. pertanyaan pendekatan (apa metodologi atau kerangka teoretisnya?).

3. Membaca

Membaca bertujuan untuk menemukan kemungkinan jawaban atas pertanyaan Anda. Membaca secara aktif membantu Anda berkonsentrasi dan tetap terlibat. Hal-hal yang dapat dilakukan selama proses membaca yaitu:[102]

a. Pisahkan materi menjadi bagian-bagian yang sesuai dan dapat dikelola.
b. Periksa dengan cermat kalimat pertama setiap paragraf untuk mendapatkan gambaran tentang apa yang akan dibahas.
c. Cari jawaban atas pertanyaan Anda di dalam teks dan catat setiap pertanyaan baru yang muncul.

---

[101] *Ibid.*
[102] *Ibid.*

4. Merespons

Saat Anda membaca, Anda akan memiliki berbagai reaksi terhadap teks—kegembiraan, kebingungan, kejengkelan, dan lain-lain. Ambillah reaksi ini sebagai kesempatan untuk refleksi dan pertanyaan lebih lanjut.

Tanyakan pada diri Anda apa, khususnya, dalam teks yang membuat Anda bereaksi dengan cara tertentu. Jawabannya dapat membantu Anda dalam menentukan strategi terbaik untuk memperdalam pemahaman Anda. Strategi mungkin termasuk:

a. membaca ulang untuk klarifikasi lebih lanjut.
b. meninjau kembali dan mengerjakan ulang pertanyaan awal Anda. Mungkin membantu untuk meninjau pertanyaan apa yang ingin Anda jawab dengan teks dan ke mana bacaan Anda membawa Anda.
c. mengelaborasi pertanyaan awal Anda dan pertanyaan yang muncul saat membaca.

Ingatlah bahwa proses membaca aktif bersifat rekursif. Oleh karena itu, Anda cenderung bergerak bolak-balik antara "Pertanyaan" dan "Menanggapi" saat Anda membaca teks.

5. Merekam

Saat Anda mengembangkan pemahaman Anda tentang teks dan tanggapan Anda terhadapnya, Anda akan ingin melacak ide-ide yang muncul dan bagaimana mereka berhubungan dengan makalah yang Anda tulis. Catat ide-ide yang relevan dari teks dan pemikiran Anda tentang mereka dengan kata-kata Anda sendiri. Catatan ini akan berguna dalam menulis draf pertama tugas Anda. Lihat modul mengumpulkan & mencatat Ide untuk informasi lebih lanjut. Beberapa strategi untuk merekam ide meliputi:

a. Menyoroti bagian-bagian kunci (hanya dalam teks yang Anda miliki).
b. Menulis di margin reaksi Anda terhadap materi dan bagaimana kaitannya dengan tugas Anda (hanya dalam teks yang Anda miliki).
c. Membuat catatan terpisah untuk menangkap ide-ide Anda sendiri dan merekam bagian-bagian yang relevan.
d. Menggunakan mekanisme daring untuk mencatat dokumen elektronik.

Catatan Anda berfungsi terutama sebagai ringkasan atau sintesis dari ide-ide utama, titik awal untuk referensi dan refleksi di masa mendatang,

dan jalan kembali ke bacaan untuk kutipan atau konsep kunci. Pastikan untuk mencatat sumbernya, termasuk nomor halaman ide atau kutipan.

6. Me-*review*

Tinjau pertanyaan Anda dan catatan yang telah Anda buat. Bandingkan informasi dalam teks yang baru saja Anda baca dengan pengetahuan Anda tentang topik dari bacaan dan/atau kelas lain. Saat meninjau, ajukan pertanyaan kritis seperti berikut.

a. Apa bukti atau alasan yang diajukan untuk mendukung klaim?
b. Keberatan apa yang bisa diajukan terhadap ide dan argumen yang diajukan oleh penulis? Apakah Anda setuju atau tidak setuju dengan argumen ini, atau memiliki alternatif?
c. Apa yang penulis ingin Anda pikirkan? Apa yang tertinggal?

Berdasarkan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini, Anda mungkin perlu meninjau dan menyempurnakan topik atau tesis kerja Anda. Tinjau persyaratan tugas Anda dan apa yang telah Anda baca untuk mengidentifikasi kesenjangan. Jika perlu, temukan lebih banyak bahan yang relevan dengan tesis kerja Anda.

Berikut juga tabel yang menggambarkan metode SQ4R dalam pembelajaran membaca.[103]

Penggunaan Metode Membaca SQ4R	
Survey: *Overview*	*Chapter Survey* *Preview* *Outline* *Objectives* *Headings* *Figures* *Chapter Summary*
Question: *What's it about?*	*Chapter Survey* *Headings* *Learning Checks*
Read: *Sections of the chapter*	*Headings* *Key Word(s) (boldfaced)* *Take Notes* *Highlight*

[103] "SQ4R Reading Method," *Brazosport College*, accessed May 12, 2022, https://www.brazosport.edu/programs/academics/Learning-Frameworks/SQ4R/.

Penggunaan Metode Membaca SQ4R	
Recite: *Practice*	*Learning Checks* *Key Word(s)* *Highlight less than 20%*
Relate: *Context*	*Bridges* *Topical Information* *Personal Information*
Review: *Self-knowledge evaluation*	*End of Chapter Quiz* *Glossary* *Study Guide* *What will the Teacher Ask?*

Djudin dan Amir[104] menyarankan untuk melatih pembaca menerapkan teknik membaca *Survey*, *Questions*, *Reading*, *Recording*, *Reciting*, *and Reviewing* (SQ4R) untuk mengatasi tugas membaca yang mendalam karena mengubah proses membaca dari pembelajaran pasif menjadi pembelajaran aktif dan pemahaman permukaan ke proses multi-*faceted* yang mendalam. Selain itu, ini mengubah konsentrasi pembaca yang buruk menjadi fokus yang terarah dan membaca hanya dengan mata menjadi proses multi-indra. Mereka juga mengonfirmasi vitalitas peningkatan keterampilan meta-kognitif pembaca saat mereka berhipotesis bahwa "Mengintegrasikan teknik membaca SQ4R dengan penyelenggara pos grafis mengungkapkan dampak yang efektif pada pencapaian akademik dan pengetahuan metakognitif dalam membaca teks." Selama tahap survei, pembaca dapat memiliki pandangan keseluruhan dari teks melalui pemeriksaan singkat judul bab, tujuan dan ulasan, judul utama, subjudul, dan visual serta kata kunci. Tahap tanya jawab memungkinkan pembaca untuk melakukan pembacaan yang lebih terfokus karena mereka harus mengubah judul utama menjadi pertanyaan dan menjawabnya. Strategi membaca membantu pembaca untuk membaca teks yang ditugaskan dan mendapatkan ide-ide utama mereka melalui proses berurutan membaca teks dan mengajukan pertanyaan, merevisi, dan menjawabnya. Proses membaca datang setelah membaca teks dan menjawab pertanyaan terkait. Membaca harus segera diikuti untuk melibatkan lebih banyak indra untuk meningkatkan tingkat retensi dengan mentransfer informasi teks

[104] Tomo Djudin and R. Amir, "Integrating SQ4R Technique with Graphic Postorganizers in the Science Learning of Earth and Space," *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia* 7, no. 1 (April 3, 2018): 76–84, accessed May 15, 2022, https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/jpii/article/view/11581.

dari memori jangka pendek ke memori jangka panjang.[105]

B. KELEBIHAN DAN KEKURANGAN STRATEGI MEMBACA SQ4R

Menurut Walter dan Siebert dalam Blaxter, *et al.*, bahwa SQ4R memiliki kelebihan dan kelemahan. Strategi SQ4R dirancang untuk membantu pemelajar fokus pada pembelajaran tentang apa yang penting bagi pemelajar. Mahasiswa belajar untuk mengatur dan belajar struktur kemampuan. Mahasiswa menentukan tujuan dalam bentuk pertanyaan, dan mencari jawaban, mencapai tujuan pembelajaran dan melakukan perbaikan. Mahasiswa fokus pada konsep utama. Walaupun hal ini sulit untuk mengubah kebiasaan belajar, namun strategi ini memberikan banyak energi untuk mahasiswa mengajukan pertanyaan dan mengembangkan kesimpulan mereka daripada fokus pada teks. Strategi membaca SQ3R melibatkan pemelajar pada sistem pengulangan, pemisahan tugas bacaan menjadi segmen lebih kecil, dan telah membangun sistem pengawasan dalam memahami bacaan. Kelebihan strategi membaca SQ4R antara lain sebagai berikut.[106]

1. Kegiatan pembelajaran dilakukan secara berulang kali. Pembelajaran pengulangan merupakan kunci utama dalam pembelajaran. Melalui langkah dalam SQ3R, cara pengulangan membaca dapat dilakukan 3 sampai 4 kali pada setiap bab.
2. Fokus pada materi bagian atau segmen yang lebih kecil. Mahasiswa

---

[105] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

[106] Loraine Blaxter, Christina Hughes, and Malcolm. Tight, *How to Research,* (Open University Press, 2006).

mengerjakan kegiatan membaca dan meninjau kembali materi pada tiap *heading* sebelum pindah pada halaman berikutnya. Banyak laporan bahwa mahasiswa yang menggunakan kelima langkah dalam pembelajaran membaca menggunakan SQ3R dapat memahami teks materi dari sebelumnya.
3. Mengembangkan pemahaman dalam sistem *monitoring*. Ketika mahasiswa berhenti untuk mengulang jawaban pertanyaan yang telah disusun, mahasiswa menguji pemahamannya terhadap materi yang dibaca. Langkah dalam proses SQ3R membantu mahasiswa untuk melacak apa yang telah dibacanya.

Setiap langkah dalam strategi SQ4R memiliki kelebihan yang sesuai dengan kebutuhan. Adapun kelebihan dari strategi SQ4R, yaitu:
1. Membangun konsentrasi.
2. Meningkatkan efisiensi dan ketertarikan membaca.
3. Menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan sebelumnya.
4. Membantu membangun rasa percaya diri dalam kemampuan menceritakan kembali dan mengerjakan tes.[107]

Apa keuntungan menggunakan SQ4R?[108]
1. Strategi SQ4R adalah strategi pembelajaran aktif yang dapat disesuaikan dengan preferensi belajar individu.
2. Strategi SQ4R merupakan strategi untuk mempertahankan banyak detail faktual, mengurangi jumlah informasi yang harus dipelajari kembali untuk ujian.
3. Strategi SQ4R mendorong terciptanya bahan belajar yang akan digunakan saat mempersiapkan ujian.
4. Strategi SQ4R membantu untuk mengidentifikasi kesalahan atau area kebingungan pada saat proses pembelajaran.

---

[107] Karen L. Hartlep and G. Alfred Forsyth, “The Effect of Self-Reference on Learning and Retention:,” *Teaching of Psychology* 27, no. 4 (August 26, 2016): 269–271, accessed May 6, 2022, https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/S15328023TOP2704_05.

[108] “Reading Textbooks with SQ4R - Study Effectively,” *University of Guelph - McLaughlin Library*, accessed May 12, 2022, https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=697430&p=5011752.

4

PENDEKATAN MULTIKOMPONEN UNTUK STRATEGI PENGAJARAN MEMBACA

A. RECIPROCAL TEACHING (STRATEGI PENGAJARAN TIMBAL BALIK)

Pengajaran timbal balik dalam domain membaca paling erat terkait dengan karya Palincsar dan Brown.[109] Versi asli yang dirancang oleh Palincsar dan Brown hanya memiliki empat elemen: memprediksi, mempertanyakan, mengklarifikasi, dan meringkas. Pendekatan ini disertakan karena dua alasan: cara yang efektif untuk mengembangkan strategis membaca pada anak-anak dan prinsip yang mendasari penyerahan kendali strategi sepenuhnya kepada pelajar adalah apa yang harus dilakukan oleh setiap guru, tutor atau orang tua pada tahap yang tepat dalam pembelajaran atau sebuah program remedial. Pendekatan pengajaran timbal balik melibatkan guru dan anak-anak bergiliran membaca, mempertanyakan, dan menafsirkan teks.[110] Guru memulai dengan membuat model berbagai strategi yang tepat untuk secara aktif memproses dan mengekstraksi informasi yang relevan dari suatu bagian teks. Guru dapat mendemonstrasikan:[111]

1. berpikir keras;

---

[109] Annemarie Sullivan Palincsar and Ann L. Brown, "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities," *Cognition and Instruction* 1, no. 2 (1984): 117–175.

[110] Michael Pressley, *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*, (New York, NY: HarperCollins College Publishers, 1995), accessed May 15, 2022, https://books.google.com/books/about/Advanced_Educational_Psychology_for_Educ.html?hl=id&id=S7U_AQAAIAAJ.

[111] Westwood, *Reading and Learning Difficulties.*

2. mempertanyakan diri sendiri;
3. memprediksi;
4. memeriksa;
5. skimming;
6. membaca ulang;
7. mengkonfirmasi;
8. mengklarifikasi;
9. mengevaluasi;
10. mengkritik dan meringkas.

Reciprocal teaching/pengajaran timbal balik dikembangkan oleh Palincsar dan Brown, pengajaran timbal balik pada awalnya dirancang untuk meningkatkan pemahaman bagi siswa sekolah menengah yang dapat memecahkan kode tetapi mengalami kesulitan memahami teks. Siswa belajar menggunakan empat strategi yaitu prediksi, peringkasan, pembuatan pertanyaan, dan klarifikasi serta menerapkannya saat mendiskusikan teks dengan siswa, guru, dan teman-temannya. Guru pertama-tama memodelkan bagaimana menerapkan strategi. Selanjutnya, melalui prompt, pertanyaan, dan pengingat, guru mendukung upaya siswa untuk menggunakan strategi saat membaca dan mendiskusikan teks. Ketika siswa menjadi lebih mahir, guru secara bertahap mengurangi bantuan ini. Premisnya bahwa mengajar siswa untuk menggunakan empat strategi secara kolaboratif dalam dialog akan membantu mereka membawa makna pada teks serta mempromosikan internalisasi penggunaan strategi, sehingga pada akhirnya meningkatkan pemahaman bacaan mereka. Sebagai teknik diagnostik, *reciprocal teaching* menguji kemampuan siswa untuk memprediksi, mempertanyakan, dan meringkas, yang merupakan keterampilan metakognitif.[112]

Pengajaran timbal balik mencakup tiga komponen penting: dialog, strategi pemahaman, dan perancah. Dialog dimulai setelah siswa membaca sebuah paragraf dari teks yang ditugaskan. Guru atau siswa yang berperan sebagai "pemimpin dialog" kemudian memulai diskusi yang terstruktur seputar empat strategi membaca. Pemimpin dialog bertanggung jawab untuk memulai diskusi dengan mengajukan pertanyaan dan membantu kelompok mengklarifikasi kata-kata atau konsep yang tidak jelas. Menjawab pertanyaan, mengelaborasi atau mengomentari jawaban orang lain, dan

[112] Klingner, Vaughn, and Boardman, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.*

mengajukan pertanyaan baru adalah tanggung jawab semua orang dalam kelompok. Pemimpin dialog kemudian memberikan ringkasan paragraf dan mengundang kelompok untuk menguraikan atau mengomentari ringkasan tersebut. Inti dari dialog adalah empat strategi: mempertanyakan, mengklarifikasi, meringkas, dan memprediksi. Palincsar dan Brown[113] memilih strategi-strategi ini karena ini adalah taktik yang digunakan pembaca yang baik untuk memahami teks. Tabel 4.1 memberikan deskripsi, alasan, dan metode untuk masing-masing dari empat strategi. Perancah instruksi merupakan bagian integral dari pengajaran timbal balik. Guru membimbing siswa dalam menggunakan strategi dan secara bertahap menyerahkan tanggung jawab penerapan strategi ini kepada siswa itu sendiri.

TABEL 4.1. EMPAT STRATEGI DALAM PENGAJARAN TIMBAL BALIK

Predicting (Prediksi)	1. Deskripsi: Memprediksi melibatkan menemukan petunjuk dalam struktur dan isi bagian yang mungkin menyarankan apa yang akan terjadi selanjutnya. 2. Rasional: Memprediksi mengaktifkan pengetahuan sebelumnya dan memotivasi siswa untuk melanjutkan membaca bacaan untuk menentukan apakah prediksi mereka benar. 3. Metode: Untuk mempelajari strategi ini, siswa diinstruksikan untuk menggunakan judul untuk membuat prediksi awal tentang cerita dan kemudian menggunakan petunjuk dalam cerita untuk membuat prediksi tambahan sebelum membaca setiap paragraf atau bagian teks baru. Siswa saling berbagi prediksi.
Clarifying (Mengklarifikasi)	1. Deskripsi: Klarifikasi melibatkan membedakan ketika ada gangguan dalam pemahaman dan mengambil langkah-langkah untuk memulihkan makna. 2. Rasional: Mengklarifikasi bahwa bagian itu masuk akal bagi pembaca. 3. Metode: Untuk mempelajari strategi ini, siswa diinstruksikan untuk waspada terhadap saat-saat ketika mereka tidak memahami makna teks, dan ketika ini terjadi untuk memproses teks kembali. Misalnya, jika sebuah kata tidak masuk akal bagi siswa, dia akan diinstruksikan untuk mencoba mendefinisikan kata tersebut dengan membaca kalimat yang mendahului dan mengikutinya. Siswa juga diajarkan untuk memperhatikan kata-kata seperti atau, yang mungkin menandakan arti dari kata yang tidak dikenal, dan untuk memastikan mereka tahu apa yang dirujuk seperti mereka, itu, dan yang mereka rujuk (anaphora). Jika setelah membaca ulang bacaan tersebut, ada yang masih belum jelas, siswa diinstruksikan untuk meminta bantuan.

[113] Palincsar and Brown, "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities."

*Summarizing (*Meringkas)	1. Deskripsi: Ringkasan adalah pernyataan satu atau dua kalimat yang menceritakan gagasan terpenting yang terkandung dalam paragraf atau bagian teks. Ringkasan harus hanya berisi ide-ide yang paling penting dan tidak boleh menyertakan detail yang tidak penting. Ringkasan harus dengan kata-kata siswa sendiri. 2. Rasional: Meringkas dapat meningkatkan pemahaman dan ingatan tentang apa yang dibaca. 3. Metode: Siswa diinstruksikan untuk menemukan kalimat topik suatu paragraf. Jika tidak ada kalimat topik, mereka diajarkan untuk membuat kalimat topik sendiri dengan menggabungkan kalimat-kalimat yang digarisbawahi yang mengandung gagasan yang paling relevan. Siswa kemudian diinstruksikan untuk menemukan detail paling penting yang mendukung kalimat topik dan menghapus apa yang tidak penting atau berlebihan. Akhirnya, mereka diinstruksikan untuk menyatakan kembali gagasan utama dan perincian pendukung dengan kata-kata mereka sendiri.
*Question Generating (*Menghasilkan Pertanyaan)	1. Deskripsi: Pertanyaan dibangun tentang informasi penting, bukan tentang detail yang tidak penting, dalam teks. 2. Rasional: Pembuatan pertanyaan memungkinkan pembaca menguji sendiri pemahaman mereka tentang teks dan membantu mereka mengidentifikasi apa yang penting dalam cerita. 3. Metode: Untuk mempelajari strategi ini, siswa diinstruksikan untuk memilih informasi penting dari paragraf dan menggunakan kata-kata siapa, bagaimana, kapan, di mana, dan mengapa untuk membuat pertanyaan. Siswa diajar untuk mengajukan pertanyaan tentang gagasan utama dari bagian tersebut, pertanyaan tentang detail penting, dan pertanyaan yang jawabannya tidak diberikan oleh bagian tersebut.

Prosedur pengajaran timbal balik dapat dilakukan juga melalui empat proses membaca-berpikir:[114]

1. Prediksi: Pembaca memprediksi dari judul, subjudul, dan ilustrasi tentang apa yang dibaca atau apa yang akan terjadi selanjutnya.
2. Pertanyaan: Pembaca menyusun pertanyaan yang baik untuk memandu bacaan.
3. Klarifikasi: Pembaca mencari kosakata yang sulit, informasi yang tidak jelas dan/atau tidak lengkap, dan bahasa yang tidak biasa.
4. Peringkasan: Pembaca mengidentifikasi topik, mengembangkan kalimat gagasan utama dengan satu atau dua detail, dan menarik kalimat kesimpulan.

Dalam mengevaluasi kinerja, guru menggunakan pertanyaan-pertanyaan berikut untuk mengidentifikasi perilaku:

1. Dapatkah siswa menggunakan isyarat untuk menentukan topik atau

[114] Arleen Shearer. Mariotti and Susan P. Homan, *Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers,* (Routledge, 2010).

materi pelajaran?

2. Apakah siswa mampu merumuskan pertanyaan untuk memandu bacaan?
3. Apakah pertanyaan siswa tingkat rendah atau tinggi?
4. Apakah siswa berusaha mengklarifikasi kata-kata yang tidak diketahui? Dalam usahanya untuk mengklarifikasi, apakah siswa menggunakan konteks?
5. Apakah siswa meringkas bacaan dengan memasukkan pernyataan gagasan utama?

Adapun panduan langkah demi langkah tentang bagaimana menerapkan pengajaran timbal balik, dapat digambarkan sebagai berikut.[115]

GAMBAR 4.1. PENERAPAN PENGAJARAN TIMBAL BALIK

[115] Klingner, Vaughn, and Boardman, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.*

B. TRANSACTIONAL STRATEGIES INSTRUCTION (STRATEGI PENGAJARAN TRANSAKSIONAL)

Pressley dan rekan (Pressley, dkk.;[116] Pressley, Brown, El-Dinary, & Afflerbach,[117]) mengembangkan komprehensif, intensitas tinggi, jangka panjang pendekatan implementasi strategi yang disebut strategi pengajaran transaksional. Seperti pengajaran timbal balik, dalam pendekatan transaksional untuk strategi, guru memberikan dukungan dan bimbingan kepada siswa saat mereka menerapkan strategi saat berinteraksi dengan teks dan konten pembelajaran. Melalui penjelasan guru, pemodelan, dan praktik yang didukung, siswa belajar menggunakan repertoar strategi pemahaman. Tujuan utama dari instruksi adalah penggunaan strategi yang diatur sendiri. Istilah transaksional digunakan untuk menekankan bahwa:

1. Makna ditentukan melalui interaksi pengetahuan sebelumnya dan informasi yang disampaikan melalui media cetak;
2. Reaksi seseorang dipengaruhi oleh apa yang dilakukan, dipikirkan, dan dikatakan oleh anggota kelompok lainnya; dan
3. Makna yang muncul adalah hasil interaksi kelompok.[118]

Strategi pengajaran transaksional telah melampaui konsep psikologi kognitif, dengan mengakui pentingnya orang lain dalam proses pembelajaran dan bahkan lebih menekankan pada peran latar belakang pengetahuan. Pressley menjelaskan tiga teori berbeda yang berkontribusi pada gagasan transaksional dalam pendekatan ini. Yang pertama adalah teori respons pembaca Rosenblatt. Rosenblatt menggunakan istilah transaksional untuk menekankan bahwa makna tidak berada dalam teks saja atau di kepala pembaca saja, melainkan dibangun oleh pembaca saat mereka merenungkan konten teks berdasarkan pengetahuan dan pengalaman mereka sebelumnya. Dalam psikologi perkembangan, istilah transaksional mengacu pada pentingnya interaksi dengan orang lain selama proses belajar, dalam arti bahwa tindakan anak sebagian menentukan perilaku orang

[116] Michael Pressley et al., "Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies," *The Elementary School Journal* 92, no. 5 (October 19, 2015): 513–555, accessed May 15, 2022, https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461705.

[117] M. Pressley et al., "The Comprehension Instruction That Students Need: Instruction Fostering Constructively Responsive Reading," *Learning Disabilities Research and Practice* 10 (1995): 215–224, accessed May 15, 2022, https://www.semanticscholar.org/paper/The-Comprehension-Instruction-That-Students-Need%3A-Pressley/d81c8e116ba33ea5fee7163556874e5dd3255471.

[118] Klingner, Vaughn, and Boardman, *Teaching Reading Comprehension to Students with* Learning *Difficulties.*

dewasa dan orang lain di sekitarnya. Gaskin dkk. mengembangkan daftar peristiwa instruksional paling umum yang mereka amati:[119]

1. Guru menjelaskan cara menjalankan strategi.
2. Guru mencontohkan strategi.
3. Guru mengidentifikasi target strategi pelajaran yang diberikan kepada siswa sejak dini.
4. Guru menyajikan informasi tentang mengapa strategi sasaran itu penting.
5. Guru memberikan informasi tentang kapan dan di mana strategi akan diterapkan.
6. Siswa mempraktikkan strategi dengan bimbingan guru sesuai kebutuhan dalam waktu yang lama.

Pressley, Schuder, dkk. mengidentifikasi ciri-ciri umum dari strategi pengajaran yang efektif: [120]

1. Strategi bersifat jangka panjang dan terintegrasi dengan instruksi berkelanjutan. Strategi pemahaman diajarkan selama seni bahasa dan diterapkan dalam matematika, sains, studi sosial, dan bidang konten lainnya.
2. Guru memastikan bahwa siswa memahami hubungan antara aktif, pemikiran strategis dan keberhasilan akademik.
3. Strategi yang efektif menekankan pada penerapan yang fleksibel dari kumpulan strategi daripada penggunaan strategi tunggal.
4. Strategi diperkenalkan satu per satu dan diterapkan melalui teks bacaan. Guru menjelaskan strategi dan model penggunaannya. Mereka merancah upaya siswa untuk menerapkan strategi dengan memberikan petunjuk dan penjelasan tambahan sesuai kebutuhan.
5. Diskusi tentang bagaimana siswa menggunakan strategi untuk memproses teks terjadi setiap hari. Sebagian besar instruksi strategi terjadi dalam kelompok kecil, dengan siswa berpikir keras ketika mereka membaca dan menerapkan strategi. Diskusi yang ideal bersifat dinamis, dengan siswa bereaksi, menafsirkan, dan menawarkan sudut pandang alternatif.
6. Siswa belajar bahwa pembaca menanggapi teks secara berbeda, ter-

[119] *Ibid.*

[120] J.L. Bergman and P.B. El-Dinary, "A Researcher-Educator Collaborative Interview Study of Transactional Comprehension Strategies Instruction," *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 231–246, accessed May 15, 2022, https://eric.ed.gov/?id=EJ448036.

gantung pada latar belakang pengalaman dan interpretasi mereka terhadap teks. Bagaimana seorang individu bereaksi terhadap teks juga dipengaruhi oleh apa yang dilakukan dan dikatakan oleh peserta lain dalam suatu kelompok tentang teks tersebut. Makna yang dibangun bersama yang muncul dari suatu kelompok adalah produk dari semua orang dalam kelompok itu.

Sama dengan pengajaran timbal balik dan membaca strategis kolaboratif, strategi transaksional terdiri dari tiga fase:[121]

1. Penjelasan dan pemodelan: Guru akan sangat membantu jika membuat poster atau pajangan untuk setiap strategi dan menempelkannya di dinding agar siswa dapat dengan mudah melihatnya. Kemudian guru memilih strategi untuk mengajar. Guru mendefinisikan dan menjelaskan strategi yang dipilih kepada siswa dan memodelkan penggunaannya. Kemudian dia menekankan mengapa strategi itu membantu dan menjelaskan kapan paling tepat untuk menggunakannya.
2. Latihan dan pembinaan: Selanjutnya guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk latihan terbimbing dan umpan balik. Guru melatih seperlunya, mungkin mengajukan pertanyaan seperti Apa yang Anda lakukan selanjutnya? Bagaimana strategi membantu? Selama fase ini, guru memberikan latihan kepada siswa dalam menerapkan strategi serta dalam memilih strategi mana yang akan digunakan pada waktu yang berbeda.
3. Transfer tanggung jawab: Setelah siswa menjadi pengguna strategi yang mahir, maka mereka dapat menggunakan berbagai strategi saat membaca, memantau pemahaman mereka, dan mendiskusikan makna teks dalam kelompok membaca kecil. Mereka memikul tanggung jawab untuk memilih dan menerapkan strategi. Guru terus melatih siswa saat mereka menggunakan berbagai strategi saat mereka bekerja dalam kelompok mereka.

[121] Carolyn P. Casteel, Bess A. Isom, and Kathleen F. Jordan, "Creating Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction," *Intervention in School and Clinic* 36, no. 2 (July 26, 2016): 67–74, accessed May 15, 2022, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345120003600201.

TABEL 4.2. ENAM STRATEGI INSTRUKSI STRATEGI TRANSAKSIONAL DAN CARA MENGAJARKANNYA SELAMA FASE INSTRUKSI "PRAKTIK DAN PEMBINAAN" [122]

Nama Strategi	Apa yang Dilakukan Siswa	Bagaimana Mengajarkan Strategi
Predicting	Siswa memprediksi apa yang mereka pikirkan tentang seleksi atau apa yang akan mereka pelajari. Selama membaca, mereka dapat mengubah prediksi mereka jika mereka mau. Setelah membaca, mereka memverifikasi apakah prediksi mereka benar.	a. Tanyakan kepada siswa apa yang telah mereka ketahui tentang topik tersebut. b. Ajari siswa membaca judul, membaca sekilas teks, dan melihat judul sebelum membuat prediksi. c. Tanyakan kepada siswa informasi apa yang mereka gunakan untuk menghasilkan prediksi mereka. d. Mintalah siswa memodifikasi prediksi mereka saat mereka mempelajari informasi baru saat membaca. e. Ajarkan siswa untuk memeriksa keakuratan prediksi mereka setelah membaca. f. Mintalah siswa untuk memikirkan tentang betapa membantunya memprediksi.
Questioning and Answering	Siswa menjawab pertanyaan tentang bacaan. Guru mungkin bertanya pertanyaan tentang teks pada poin-poin penting selama dan setelah membaca. Atau siswa dapat mengajukan pertanyaan, baik sebelum membaca, tentang apa yang ingin mereka pelajari, atau setelah membaca, tentang poin-poin penting. Siswa mengidentifikasi hubungan pertanyaan-jawaban (Raphael, 1986) dan menjawab pertanyaan.	a. Ajarkan siswa untuk mengidentifikasi berbagai jenis pertanyaan dan strategi untuk menemukan jawaban masing-masing. 1) "Di Sana"—Temukan jawabannya di satu tempat di buku. 2) "Pikirkan dan Cari"—Temukan jawabannya di lebih dari satu tempat dalam buku ini. 3) "Penulis dan Saya"—Temukan jawabannya di buku dan di kepala Anda. 4) "Saya Sendiri"—Jawab pertanyaan menggunakan apa yang sudah Anda ketahui tentang topik tersebut. b. Ajarkan siswa bagaimana menghasilkan pertanyaan dengan menggunakan jenis pertanyaan yang sama.

[122] Klingner, Vaughn, and Boardman, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.*

Nama Strategi	Apa yang Dilakukan Siswa	Bagaimana Mengajarkan Strategi
Visualizing	Siswa membangun gambar mental yang mewakili konten teks. *Extension*: Siswa membangun representasi grafis dari gambar mental mereka.	a. Ajarkan siswa untuk memvisualisasikan konten dalam sebuah bagian atau membayangkan apa yang terjadi. 1) Untuk cerita, mintalah siswa memvisualisasikan apa yang terjadi di awal, tengah, dan akhir cerita. 2) Untuk teks informasi, mintalah siswa memikirkan kata-kata kunci dan memvisualisasikan konten yang mereka pelajari. b. Minta siswa untuk menjelaskan gambar mereka. c. Mintalah siswa membandingkan gambar dalam pikiran mereka dengan apa yang mereka baca. d. *Extension:* Mintalah siswa menggambar diagram atau gambar untuk mewakili visualisasi mereka.
Seeking clarification	Selama membaca, siswa memantau pemahaman mereka. Ketika teks tidak masuk akal, siswa memilih strategi untuk membantu memperjelas teks yang membingungkan.	a. Ajarkan siswa untuk memeriksa pemahaman mereka saat membaca. Pada awalnya, sering bertanya kepada siswa, "Apakah ini masuk akal?" Mendorong siswa untuk melakukan hal yang sama. b. Ajarkan siswa untuk memilih strategi yang akan digunakan untuk memperbaiki pemahaman ketika terjadi gangguan. Ini dapat mencakup: 1) Abaikan dan baca terus. 2) Tebak, menggunakan petunjuk dari konteksnya. 3) Baca ulang untuk klarifikasi. 4) Lihat kembali teks untuk petunjuk yang dapat membantu. c. Mintalah siswa untuk menjelaskan mengapa mereka memilih strategi yang mereka lakukan, dan apakah itu membantu.
Responding to test based on prior knowledge	Siswa membuat hubungan antara teks dan latar belakang pengetahuan dan pengalaman pribadi mereka	a. Mintalah siswa menceritakan bagaimana informasi dari petikan itu berhubungan dengan kehidupan mereka sendiri. b. Tanyakan kepada siswa bagaimana informasi itu mungkin penting bagi mereka dan bagaimana hal itu dapat membantu mereka.

Nama Strategi	Apa yang Dilakukan Siswa	Bagaimana Mengajarkan Strategi
		c. Dorong siswa untuk mendiskusikan ide-ide mereka satu sama lain. Tanyakan bagaimana mempertimbangkan sudut pandang yang berbeda dapat memperluas pengetahuan mereka.
Summarizing	Setelah membaca, siswa menyimpulkan bacaan. Untuk teks informasi, mereka menyatakan kembali ide-ide yang paling penting. Untuk teks naratif, mereka menceritakan kembali cerita tersebut.	a. Ajarkan siswa untuk membedakan antara teks ekspositori dan narasi. b. Saat menceritakan kembali sebuah cerita, mintalah siswa mendeskripsikan latar, karakter, masalah, peristiwa (berurutan), dan solusinya. c. Untuk teks ekspositori, mintalah siswa menyatakan kembali gagasan utama dalam bacaan tersebut.
	Extension: Untuk teks ekspositori, siswa mengidentifikasi struktur teks (misalnya, membandingkan dan kontras, urutan) dan menggunakan struktur ini sebagai cara untuk mengatur ringkasan.	*Extension:* Ajarkan siswa tentang struktur teks yang berbeda dan bagaimana menggunakannya sebagai struktur organisasi untuk ringkasan teks ekspositori.

Adapun daftar pertanyaan yang bisa digunakan untuk kegiatan pembelajaran membaca menggunakan strategi pengajaran transaksional, dapat dicontohkan pada gambar berikut.

Questions I Can Ask as I Read

- To get the main idea
- What is the story about?
- What is the problem?
- What is the solution?
- What makes me think so?

To predict–verify–decide

- What's going to happen next?
- Is my prediction still good?
- Do I need to change my prediction?
- What makes me think so?

To visualize–verify–decide

- What does this (person, place, thing) look like?
- Is the picture in my mind still good?
- Do I need to change my picture?
- What makes me think so?

To summarize
- What has happened so far?
- What makes me think so?

To think aloud
- What am I thinking?
- Why?

To solve problems or help when I don't understand
- Shall I guess?
- Ignore and read on?
- Reread and look back?
- Why?

GAMBAR 4.2. BAGAN PERTANYAAN UNTUK INSTRUKSI STRATEGI TRANSAKSIONAL

Diadaptasi dari Bergman.

C. STRATEGI MEMBACA KOLABORASI

Klingner, Vaughn, Dimino, Schumm, & Bryant, strategis membaca kolaboratif (*Collaborative Strategy Reading*/CSR), siswa belajar menggunakan pemahaman strategi yang mendukung pemahaman mereka tentang teks eksposisi. Perkembangan CSR dipengaruhi secara signifikan oleh pendekatan pengajaran resiprokal dan pengajaran strategi transaksional. Awalnya, guru menyajikan strategi ke seluruh kelas menggunakan pemodelan, bermain peran, dan guru berpikir keras. Setelah siswa mengembangkan kemahiran dalam menggunakan strategi, guru kemudian menugaskan siswa ke dalam kelompok belajar kooperatif yang heterogen (Johnson & Johnson;[123] Kagan).[124] Setiap siswa melakukan peran yang ditentukan sambil secara kolaboratif menerapkan strategi. Oleh karena itu, dengan CSR, semua siswa terlibat secara aktif, dan setiap orang memiliki kesempatan untuk berkontribusi ketika anggota kelompok belajar dari dan memahami teks. Tabel 4.3 perbandingan pengajaran timbal balik dan CSR.[125]

[123] David W. Johnson and Roger T. Johnson, "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Need to Know," *The Pointer* 33, no. 2 (January 2010): 5–11, accessed May 15, 2022, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/05544246.1989.9945370.

[124] S. Kagan, *Cooperative Learning,* (San Diego: Kagan Cooperative Learning, 1991).

[125] Janette K. Klingner, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties,* (New York: The Guilford Press, 2007).

TABEL 4.3. PERBANDINGAN PENGAJARAN TIMBAL BALIK DAN CSR

Pengajaran Timbal Balik (*Reciprocal Teaching*)	**Strategi Membaca Kolaboratif (*Collaborative Strategy Reading*/CSR)**
Dirancang untuk digunakan dengan teks naratif serta ekspositori.	Dirancang terutama untuk digunakan dengan teks ekspositori.
Tidak ada *brainstorming* sebelum membaca.	Siswa melakukan *brainstorming* untuk mengaktifkan pengetahuan sebelumnya sebagai bagian dari pratinjau (sebelum membaca).
Siswa memprediksi apa yang mereka pikir akan terjadi selanjutnya sebelum membaca setiap paragraf atau segmen teks.	Siswa hanya memprediksi sebagai bagian dari strategi pratinjau (sebelum membaca), membuat firasat tentang apa yang mereka pikir akan mereka pelajari.
Siswa mengklarifikasi kata atau potongan teks yang tidak mereka pahami dengan membaca ulang kalimat sebelum dan sesudah kalimat yang tidak mereka pahami, dan/atau meminta bantuan teman.	Siswa menggunakan “strategi perbaikan” untuk mengklarifikasi “clunks” (kata-kata yang tidak mereka mengerti): • Baca ulang kalimatnya. • Baca ulang kalimat sebelum dan sesudahnya. • Pisahkan pekerjaan dan cari kata-kata yang lebih kecil yang Anda tahu. • Cari awalan atau akhiran yang kamu tahu.
Siswa merangkum paragraf atau segmen teks yang baru saja mereka baca.	Siswa mendapatkan inti dari paragraf atau segmen teks yang baru saja mereka baca, mengidentifikasi “yang paling penting siapa atau apa” dan yang paling penting tentang siapa atau apa. Mereka mengatakan intinya dalam 10 kata atau kurang.
Siswa menghasilkan pertanyaan setelah setiap paragraf atau segmen teks yang baru saja mereka baca.	Siswa hanya menghasilkan pertanyaan sebagai bagian dari penutup setelah mereka membaca pilihan sepanjang hari. Siswa saling menjawab pertanyaan.
Tidak ada review setelah membaca.	Siswa meninjau kembali apa yang telah mereka pelajari setelah membaca pilihan hari itu.
Ada delapan sampai 12 siswa, ditambah guru, dalam kelompok.	Seluruh kelas dibagi menjadi kelompok-kelompok kooperatif yang terdiri dari dua sampai lima orang; guru bersirkulasi daripada tinggal dengan satu kelompok.
Tidak ada log pembelajaran.	Siswa merekam pratinjau, *clunks*, pertanyaan, dan apa yang telah mereka pelajari dalam log pembelajaran CSR individu.
“Pemimpin” (seorang siswa) memfasilitasi diskusi tentang paragraf atau bagian teks; peran ini berputar setelah setiap paragraf.	Setiap siswa dalam kelompok memiliki peran yang berarti; salah satu peran ini adalah menjadi “pemimpin”. Peran ditugaskan untuk seluruh pelajaran (hanya berputar dua mingguan di beberapa kelas).
Tidak ada kartu	Siswa menggunakan kartu isyarat untuk membantu mereka menerapkan peran dan strategi pemahaman mereka.

Tujuan CSR adalah untuk meningkatkan pemahaman membaca dan meningkatkan pembelajaran konseptual dengan cara yang memaksimalkan partisipasi siswa. Awalnya dikembangkan untuk membantu pelajar

bahasa Inggris dan siswa dengan ketidakmampuan belajar menjadi lebih percaya diri, pembaca yang kompeten di kelas "arus utama" yang heterogen, CSR juga telah terbukti menjadi pendekatan yang berharga bagi siswa di berbagai tingkat pencapaian. CSR memberi siswa cara yang lebih mandiri untuk berinteraksi dengan buku teks tingkat kelas. Kami memperkenalkan empat strategi yang dipelajari siswa sebagai bagian dari CSR dan menjelaskannya secara lebih perinci:[126]

1. Pratinjau: Sebelum membaca sebuah bagian, siswa mengingat apa yang telah mereka ketahui tentang topik dan memprediksi tentang apa bagian itu.
2. *Click* dan *clunk*: Siswa memantau pemahaman selama membaca dengan mengidentifikasi kata-kata dan konsep sulit dalam bacaan dan menggunakan strategi perbaikan ketika teks tidak masuk akal.
3. Dapatkan intinya: Selama membaca, siswa menyatakan kembali ide yang paling penting dalam sebuah paragraf atau bagian.
4. Penutup: Setelah membaca, siswa meringkas apa yang telah dipelajari dan menghasilkan pertanyaan "yang mungkin ditanyakan oleh guru dalam ujian."

Menerapkan strategi membaca kolaboratif antara lain:[127]

1. Pratinjau: Tujuan dari pratinjau adalah untuk: (a) membantu siswa mengidentifikasi tentang apa teks tersebut; (b) memanfaatkan pengetahuan mereka sebelumnya tentang topik tersebut; dan (c) membangkitkan minat pada topik tersebut. Guru membantu siswa dengan pratinjau dengan mengingatkan mereka untuk menggunakan semua petunjuk visual dalam teks, seperti gambar, bagan, atau grafik, dan untuk melihat judul dan subjudul yang digunakan di seluruh bagian.
2. *Click* dan *clunk:* Siswa menggunakan proses klik dan denting untuk memantau pemahaman mereka tentang teks. Ketika siswa memahami informasi, itu "klik/*click*"; ketika tidak masuk akal, itu "berbunyi; *clunk*". Siswa bekerja sama untuk mengidentifikasi *clunks* dalam teks dan menggunakan strategi *fix-up* untuk membantu mereka "melepaskan" kata atau konsep. Pakar *clunk* memfasilitasi proses ini, menggunakan kartu. Strategi berbeda untuk menemukan kata, konsep, atau

[126] *Ibid.*

[127] J.K. Klingner et al., *Collaborative Strategic Reading: Strategies for Improving Comprehension* (Longmont: Sopris West, 2001).

ide yang tidak jelas dicetak pada setiap kartu:

a. Baca ulang kalimat tanpa kata. Pikirkan tentang apa yang masuk akal.
b. Baca ulang kalimat dengan dentingan dan kalimat sebelum atau sesudah dentingan, mencari petunjuk.
c. Cari awalan atau akhiran dalam kata.
d. Pisahkan kata dan cari kata-kata yang lebih kecil yang Anda tahu.

3. *Get the gist*: Mendapatkan intisari artinya siswa mampu menyatakan ide pokok suatu paragraf atau gugus paragraf dengan kata-kata sendiri, sesingkat mungkin. Dengan cara ini, siswa belajar bagaimana mensintesis informasi, mengambil potongan teks yang lebih besar dan menyaringnya menjadi konsep atau ide kunci. Siswa diajari untuk mengidentifikasi siapa atau apa yang paling penting dalam paragraf, dan kemudian mengidentifikasi informasi terpenting yang mereka baca tentang siapa atau apa, tanpa detail. Banyak guru mengharuskan siswa menyatakan poin utama paragraf dalam 10 kata atau kurang.
4. *Wrap-up*: Siswa belajar untuk "*wrap-up*" dengan merumuskan pertanyaan dan jawaban tentang apa yang telah mereka pelajari dan dengan meninjau ide-ide kunci. Tujuannya adalah untuk meningkatkan pengetahuan, pemahaman, dan ingatan siswa tentang apa yang telah mereka baca. Siswa membuat pertanyaan tentang informasi penting dalam bacaan. Mereka belajar menggunakan pertanyaan pembuka untuk memulai pertanyaan mereka: siapa, apa, kapan, di mana, mengapa, dan bagaimana ("lima W dan satu H"). Seperti pengajaran timbal balik, siswa berpura-pura menjadi guru dan memikirkan pertanyaan yang akan mereka ajukan pada tes untuk mengetahui apakah siswa mereka benar-benar memahami apa yang telah mereka baca. Siswa lain harus mencoba menjawab pertanyaan.

Dengan CSR, siswa mendiskusikan apa yang telah mereka baca, membantu satu sama lain dalam memahami teks, dan memberikan dukungan akademik dan afektif untuk teman sekelas mereka. Dengan CSR, setiap orang memiliki kesempatan untuk mencoba semua peran. Peran ini mungkin termasuk:[128]

1. *Leader*: Memimpin kelompok dalam pelaksanaan CSR dengan mengatakan apa yang harus dibaca selanjutnya dan strategi apa yang harus

[128] *Ibid.*

diterapkan selanjutnya; meminta bantuan guru jika diperlukan.

2. *Clunk expert*: Menggunakan kartu denting untuk mengingatkan kelompok tentang langkah-langkah yang harus diikuti ketika mencoba mencari kata atau konsep yang sulit.
3. *Gist expert*: Memandu kelompok menuju pengembangan inti dan menentukan bahwa inti berisi ide yang paling penting tetapi tidak ada detail yang tidak perlu.
4. *Announcer*: Memanggil anggota kelompok yang berbeda untuk membaca atau berbagi ide dan memastikan bahwa setiap orang berpartisipasi dan hanya satu orang yang berbicara pada satu waktu.
5. *Encourager*: Mengawasi kelompok dan memberikan umpan balik; mencari perilaku untuk dipuji; mendorong semua anggota kelompok untuk berpartisipasi dalam diskusi dan saling membantu; mengevaluasi seberapa baik kelompok telah bekerja sama dan memberikan saran untuk perbaikan.
6. *Timekeeper*: Memberi tahu anggota kelompok berapa banyak waktu yang mereka miliki untuk menulis di log pembelajaran mereka atau menyelesaikan bagian teks.

5

MODEL METAPHORICAL

A. BOTTOM-UP MODELS

Secara metaforis, model *bottom-up* menunjukkan bahwa semua membaca mengikuti pola mekanis di mana pembaca menciptakan terjemahan mental sepotong demi sepotong dari informasi dalam teks, dengan sedikit gangguan dari latar belakang pengetahuan pembaca sendiri. Dalam pandangan ekstrem, pembaca memproses setiap kata huruf demi huruf, setiap kalimat kata demi kata dan setiap teks kalimat demi kalimat dengan cara yang sangat linier.[129] Strategi *bottom-up* menyiratkan ekstraksi makna melalui pemanfaatan kosakata dan sintaksis dengan membaca huruf demi huruf dan kata demi kata. Teknik ini banyak digunakan untuk pemula atau pembaca lambat di bawah rata-rata. Oleh karena itu, Berardo menyerukan untuk menggabungkan dua teknik untuk memiliki proses membaca komunikatif saat dia menegaskan membaca dianggap sebagai proses interaktif dan untuk itu terjadi kedua proses diperlukan, *top-down* untuk memprediksi makna dan *bottom-up* untuk memeriksa dia. Carrell menegaskan kepraktisan teknik pemahaman bacaan *top-down* dan *bottom-up* di kelas saat dia menunjukkan bahwa teknik *top-down* atau skematis dapat digunakan untuk pembaca yang berfokus pada makna keseluruhan teks. Namun, pendekatan bottom-up atau linguistik dapat digunakan untuk melatih pembaca yang terutama mengandalkan elemen struktural teks bacaan. Akibatnya, kedua pendekatan ini memandang membaca sebagai

[129] Grabe and Stoller*, Applied Linguistics in Action.*

proses multi-fase.[130]

Meskipun ada banyak teori tentang cara mengajar membaca, beberapa di antaranya lebih berhasil daripada yang lain. Salah satunya adalah pendekatan *bottom-up*. Teori ini melibatkan metode langkah-demi-langkah pengajaran kemahiran dalam komponen membaca yang memungkinkan siswa untuk menjadi melek huruf. Teori ini melibatkan instruksi eksplisit dan langsung dalam pendekatan blok bangunan menggunakan lima komponen membaca selama pendidikan anak usia dini. Istilah "*bottom-up*" berlaku langsung untuk bagaimana proses membaca ini bekerja. Fokus utama keaksaraan awal adalah mengembangkan keterampilan dasar dan dasar yang diperlukan untuk penguasaan membaca. Kegiatan membaca dalam teori *bottom-up* meliputi siswa belajar membaca dari bawah (dasar) hingga konsep seperti *phonics* dan kesadaran fonemik. Ini berarti bahwa anak-anak pertama-tama diajarkan dasar-dasar untuk membangun fondasi yang kuat dan kemudian maju untuk mempelajari kosakata, kefasihan, dan pemahaman.[131]

Sebaliknya, teori membaca dengan model membaca bawah-atas melibatkan penguasaan komponen membaca secara bertahap sehingga pada akhirnya siswa menjadi melek huruf. Teori ini bergantung pada instruksi langsung dan eksplisit dari lima komponen membaca sepanjang pendidikan anak usia dini. Istilah "*bottom up*" adalah persis bagaimana proses ini bekerja. Fokus awal untuk keaksaraan awal adalah instruksi keterampilan dasar atau dasar yang diperlukan untuk penguasaan literasi seumur hidup dan komponen membaca. Dalam kegiatan membaca dari bawah ke atas, siswa belajar membaca dari dasar, atau dasar, hingga konsep-konsep seperti pemahaman bacaan. Teori *bottom-up* mengatakan bahwa membaca adalah keterampilan di mana siswa belajar membaca dengan cara langkah demi langkah. Pendekatan ini menggunakan pendekatan *building-block* dimulai dengan landasan fonik dan kesadaran fonemik. Teori ini mengakui bahwa siswa harus terlebih dahulu mempelajari dasar-dasar untuk memahami sepenuhnya komponen yang lebih kompleks, seperti pemahaman dan kesimpulan. Teori *bottom-up* banyak digunakan karena pendekatannya yang sekuensial. Teori ini mengakui membaca sebagai proses pengembangan yang paling baik dipelajari dengan cara yang dimulai dengan

---

[130] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

[131] Matthew Lynch, "Reading Process: The Bottom-Up Theory," *The Edvocate*, last modified 2021, accessed May 15, 2022, https://www.theedadvocate.org/reading-process-the-bottom-up-theory/.

fondasi dan dibangun dengan kompleksitas.[132]

Model ini dinyatakan sebagai proses *decoding* untuk membangun makna di "bawah". Misalnya huruf atau kata ke unit yang lebih besar di "atas". Misalnya, frasa, klausa, dan hubungan intersentential.[133] Pembaca mulai dengan menguraikan huruf, kata, dan fitur sintaksis dari sebuah teks, kemudian mereka membangun makna tekstual. Mereka bekerja terutama dari teks tetapi mengabaikan pengetahuan sebelumnya atau latar belakang pembaca. Ide lain terhadap model ini adalah dari Dole, dkk.[134] Mereka menyatakan bahwa model ini mengacu pada pemrosesan bagian-ke-seluruh satu arah dari teks tertulis atau cetak. Hal ini juga dikenal sebagai "*decoding*". Selain itu, model ini didefinisikan sebagai merakit jigsaw membaca teks dengan mengoreksi potongan-potongan yang tepat bersama-sama. Dengan menempatkan teka-teki membaca atau unit individu teks bersama-sama, ini membantu membangun interpretasi teks secara keseluruhan.[135] Selain itu, Brown[136] mendefinisikan model *bottom-up* sebagai penggunaan perangkat pemrosesan data logam untuk menempatkan sinyal linguistik (morfem huruf, suku kata, kata, frasa, dan pembuat wacana) secara berurutan. Selain itu, Eunjeo[137] berkomentar bahwa model ini didefinisikan sebagai "berfokus pada kata-kata individual, berhenti untuk kesulitan tata bahasa dan pembacaan berulang." Akhirnya, Dambacher[138] membahas bahwa proses model *bottom-up* menjelaskan elaborasi sinyal sensorik dan karena itu mencerminkan operasi yang menimbulkan pengambilan representasi mental kata.

Strategi *bottom-up* (atau pemrosesan *bottom-up*): Strategi *bottom-up* menggabungkan proses membaca tingkat rendah yang mengajarkan siswa untuk membangun makna dari unit bahasa yang paling dasar, ter-

[132] Melanie Forstall, "Bottom-Up Theories of the Reading Process," *The Classroom*, last modified 2019, accessed May 15, 2022, https://www.theclassroom.com/bottomup-theories-reading-process-15252.html.

[133] Patricia L. Carrell and Joan C. Eisterhold, "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy," *TESOL Quarterly* 17, no. 4 (December 1983): 553.

[134] Janice A. Dole et al., "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction," *Review of Educational Research* 61, no. 2 (1991): 239.

[135] Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton, and Marguerite Ann Snow, "Teaching English as a Second or Foreign Language" (2014): 706.

[136] H. Douglas Brown, "Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy" (2007): 569.

[137] K. Eunjeo, "Transfer and Variations of L1 Reading," *The Journal of Studies in Language* 25, no. 2 (2009): 223–246.

[138] Michael Dambacher, "Bottom-up and Top-down Processes in Reading Influences of Frequency and Predictability on Event Related Potentials and Eye Movements" (n.d.).

masuk huruf, kelompok huruf, dan kata-kata. Siswa membuat makna dari sebuah teks dengan membangun di atas dasar analisis unit terkecil makna. Strategi membaca *bottom-up* dimulai dengan korespondensi huruf-suara (bawah) untuk mencapai pemahaman (atas). Pemrosesan *bottom-up* dimulai dengan huruf dan suara, membangun morfem dan pengenalan kata, dan kemudian secara bertahap beralih ke identifikasi struktur gramatikal, kalimat, dan teks yang lebih panjang. Pendekatan *phonics* untuk mengajar membaca mendukung proses *bottom-up*. *Phonics* adalah metode untuk memfasilitasi akses siswa ke teks untuk akhirnya mengarah pada pemahaman.[139]

Membaca adalah akar dari semua program dalam sistem pendidikan pada khususnya dan masyarakat pada umumnya. Karena posisinya yang tidak pasti, menanamkannya sejak dini pada anak-anak menjadi yang terpenting. Pengajaran dan pembelajaran membaca yang efektif hanya dapat dicapai jika metode pembelajaran didasarkan pada teori-teori yang secara efektif mengungkapkan proses yang terjadi selama proses membaca. Teori *bottom-up* memandang membaca sebagai proses yang berlangsung dalam mode garis lurus mulai dari unit pemrosesan linguistik terendah hingga unit pemrosesan tertinggi. Tampaknya lebih peduli dengan proses membaca awal. Strategi yang terlibat dalam pengajaran *phonics* tampaknya terkait langsung dengan teori. Oleh karena itu, guru yang berminat membaca awal diharapkan berhasil menggunakan metode tersebut secara efektif.[140]

Teori *bottom-up* memandang membaca sebagai proses menilai informasi secara serial dan berurutan. Informasi diproses dari input sensorik tingkat rendah menjadi makna melalui sejumlah aktivitas tingkat tinggi. Fokusnya adalah pada bagaimana pembaca memproses teks tercetak dari unit linguistik terendah dari korespondensi grafem-fonem ke unit makna linguistik tertinggi. *Phonics* di sisi lain adalah metode pengajaran yang mengajarkan grafem bahasa tertulis dalam kaitannya dengan fonem bahasa lisan dan bagaimana itu dapat digunakan untuk memecahkan kode

[139] "ESL Trail: Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway?" (n.d.), accessed May 15, 2022, http://www.esltrail.com/2016/06/bottom-up-and-top-down-strategies-or.html.

[140] Eugenia Ada Amadi, "BOTTOM-UP THEORY AND PHONICS INSTRUCTION: IMPLICATIONS FOR BEGINNING READING | Amadi | European Journal of Applied Linguistics Studies," *European Journal of Applied Linguistics Studies* 1, no. 2 (2019): 89–100, accessed May 15, 2022, https://oapub.org/lit/index.php/EJALS/article/view/102.

kata-kata asing dan ejaan secara efektif.[141] Metode tersebut mengajarkan membaca secara berurutan dan sistematis. Hal ini umumnya digunakan dalam instruksi membaca awal. Membaca awal juga dapat disebut sebagai membaca awal atau permulaan. Ini mencakup periode pendidikan pra-sekolah dasar dan dasar. Membaca permulaan sangat penting untuk pendidikan membaca karena merupakan batu loncatan untuk membaca lebih lanjut.[142]

Teori *bottom-up* juga disebut sebagai proses yang digerakkan oleh data. Ini mengkonseptualisasikan membaca sebagai tindakan yang dimulai dengan pemrosesan input visual dalam hal informasi yang ditampilkan dalam sebuah teks. Pemrosesan ini bergerak dari unit linguistik terendah ke pemahaman pesan penulis. Dengan kata lain, pembaca menerjemahkan suara, kata, kalimat, dan paragraf berdasarkan input visual yang diwakili oleh huruf-huruf dari bahasa tertulis. Reutzel dan Cooter,[143] berpendapat bahwa teori *bottom-up* berhipotesis bahwa belajar membaca berkembang dari mempelajari bagian-bagian bahasa untuk memahami teks secara keseluruhan. Oleh karena itu, model-model proses membaca yang dikembangkan oleh para pendukung teori ini menekankan pada teks yang dicetak dan menggambarkan membaca sebagai didorong oleh suatu proses yang berakhir pada makna. Teori ini juga menggambarkan proses yang terjadi selama membaca awal atau awal.

Menurut Alvermann, Unrau dan Ruddell,[144] model ini menggambarkan suatu proses yang dimulai dengan representasi sensorik tingkat rendah dalam bentuk input huruf dan berlanjut melalui representasi tingkat fonemik dan leksikal ke representasi struktural yang lebih dalam. Dengan kata lain, selama proses membaca, informasi masuk ke dalam sistem visual pembaca dalam bentuk grafem (huruf) yang diartikulasikan sebagai fonem (bunyi) dan dikenali sebagai kata-kata yang pada gilirannya memudahkan pemahaman pesan yang dikodekan dalam teks.

Para pendukung teori *bottom-up* berpendapat bahwa membaca berkembang dari pemrosesan informasi tingkat rendah ke pemrosesan ting-

---

[141] E.A. Amadi, "Effects of Two Phonics Instructional Methods on Primary School Pupils' Achievement and Interest in Reading, Unpublished Doctoral Dissertation" (University of Nigeria Nsukka, 2018).

[142] E.A. Amadi, "Reading Instruction in Nigerian Primary Schools in the Current Global Economic Realities.," *African Journal of Historical Sciences in Education.* 7, no. 2 (2011): 38–44.

[143] D.R. Reutzel and R.B. Cooter, *The Essentials of Teaching Children to Read* (New Jersey: Allyn and Bacon, Pearson Educational Inc., 2005).

[144] Donna E. Alvermann, Norman Unrau, and Robert B. Ruddell, *Theoretical Models and Processes of Reading,* (International Reading Association, 2013).

kat tinggi dalam proses berurutan dan serial. Mereka berpendapat bahwa informasi diterima dan diproses dari unit linguistik terkecil mulai dari suara hingga perpaduan huruf, kata, frasa, klausa, dan kalimat hingga tugas makna yang lebih besar. Jadi, pembaca pemula dituntut untuk memperoleh seperangkat sub-keterampilan yang mengarah pada pengembangan kemampuan pemahaman yang selanjutnya akan mengubah mereka menjadi pembaca yang terampil dan lancar. Reutzel dan Cooter mencatat bahwa guru yang percaya bahwa teori *bottom-up* menjelaskan sepenuhnya bagaimana anak-anak menjadi pembaca sering mengajar sub keterampilan terlebih dahulu sebelum keterampilan membaca lainnya. Instruksi membaca mereka dimulai dengan pengenalan huruf dan suara, pengucapan seluruh kata, dan kemudian menghubungkan makna kata untuk memahami teks. Implikasinya, guru tersebut menggunakan keterampilan *phonics* untuk memfasilitasi pemahaman teks.[145]

Teori *bottom-up* dikritik karena linier dan satu arah yaitu, memproses informasi dari proses tingkat rendah ke unit tingkat tinggi saja. Itu tidak memberikan ruang untuk perubahan yang mungkin terjadi pada unit pemrosesan tingkat rendah sebagai akibat dari pengaruh dari proses tingkat tinggi. Lebih lanjut dikritik karena gagal menjelaskan efek pentingnya "makna" dalam membaca. Terlepas dari kritik dan keterbatasan, Hassan[146] menegaskan bahwa model *bottom-up* tidak dapat diabaikan karena mereka memberikan dasar yang kuat untuk proses membaca pembaca miskin atau pemula yang hanya bergantung pada pemrosesan tingkat rendah.

Ada tugas-tugas lain yang dianggap sebagai tugas pemrosesan *bottom-up* di mana siswa menganalisis teks secara rinci untuk mencapai pemahaman:[147]

1. Menggunakan L1 atau setara L2: tugas ini adalah tentang kata-kata yang tidak diketahui siswa tidak tahu artinya. Dengan demikian, mereka harus menerapkan setara L1 atau L2.

[145] Amadi, "Bottom-Up Theory and Phonics Instruction: Implications for Beginning Reading | Amadi | European Journal of Applied Linguistics Studies."

[146] F. Hassan, "Language, Reading, Discourse and Meta Cognitive Influences on the Reading Strategies of Malaysian Secondary School Children in L1 and L2 (Unpublished Doctoral Dissertation)" (The University of Manchester., 1999).

[147] Pezhman Nourzad Haradasht and Abdollah Baradaran, "The Comparative Effect of Top-down Processing and Bottom-up Processing through TBLT on Extrovert and Introvert EFL," *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 2, no. 5 (September 1, 2013): 229–240, accessed May 15, 2022, http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1018.

2. Memindai kata-kata asing: di sini, mata hanya mencari kata-kata yang dianggap tidak dikenal.
3. Melalui mana mereka dapat memahami teks.
4. Membaca ulang: dengan cara ini siswa harus membaca bagian-bagian yang tidak bisa mereka dapatkan lagi dan lagi untuk menemukan beberapa petunjuk untuk memudahkan pemahaman.
5. Menandai teks: ada beberapa bagian dalam setiap teks yang harus ditandai atau digarisbawahi untuk kepentingan pemahaman nanti atau meluangkan waktu untuk menganalisis secara perinci.

Dalam proses membaca *bottom-up*, pembaca membutuhkan indra visual, berbeda dengan proses mendengarkan *bottom-up* di mana pendengar membutuhkan indera pendengaran, untuk memproses sintaks tertulis (misalnya, urutan kata), leksikon (kata-kata dan arti kata), ortografi. (huruf), memecahkan kode kata serta memiliki kemampuan untuk memproses fonologi bacaan (misalnya, intonasi yang digunakan dalam membaca ketika kita membaca dengan keras di dalam kepala kita atau kepada audiens).[148] Nuttal[149] menganggap pemrosesan *bottom-up* sebagai gambaran seorang ilmuwan memegang kaca pembesar dan menguji ekologi sebuah transek yang merupakan bagian kecil dari lanskap yang dilihat elang. Dalam ilustrasi ini, ilmuwan memahami satu bagian area secara perinci yang mungkin diambil sebagai kalimat dalam konteks membaca. Gladwin dan Stepp-Greany[150] menyatakan bahwa pengajaran membaca sesuai dengan pandangan *bottom-up* meliputi kegiatan seperti membuat teks sederhana, mengembangkan kosakata, mengeksplorasi kata dan struktur secara rinci, membaca ulang teks, dan menjawab pertanyaan pemahaman, pada dasarnya berpusat pada guru. kegiatan kelas. Menurut Rupp, Ferne dan Choi,[151] "Untuk menyoroti pentingnya efisiensi dan akurasi keterampilan *bottom-up*, istilah "Matthew Effect" diciptakan untuk mewakili gagasan bahwa otomatisitas membaca tingkat yang lebih rendah keterampilan,

[148] J.G. Gebhard, *Teaching English as a Second or Foreign Language,* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press., 2009).

[149] C. Nuttal, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language,* (Oxford: McMillan, 1998).

[150] Ransom F. Gladwin IV and Jonita Stepp-Greany, "An Interactive, Instructor-Supported Reading Approach vs. Traditional Reading Instruction in Spanish," *Foreign Language Annals* 41, no. 4 (December 2008): 687–701.

[151] André A. Rupp, Tracy Ferne, and Hyeran Choi, "How Assessing Reading Comprehension with Multiple-Choice Questions Shapes the Construct: A Cognitive Processing Perspective:," *Language Teaching* 23, no. 4 (August 19, 2016): 441–474, accessed May 15, 2022, https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265532206lt337oa.

khususnya kesadaran fonologis dan keterampilan pengenalan kata, sangat penting untuk pengembangan pemahaman membaca yang sukses di masa depan".

B. TOP-DOWN MODELS

Model *top-down* mengasumsikan bahwa membaca terutama diarahkan oleh tujuan dan harapan pembaca. Sekali lagi, pandangan seperti itu bersifat umum dan metaforis. Model *top-dow*n mencirikan pembaca sebagai seseorang yang memiliki seperangkat harapan tentang informasi teks dan sampel informasi yang cukup dari teks untuk mengonfirmasi atau menolak harapan ini. Untuk mencapai pengambilan sampel ini secara efisien, pembaca mengarahkan mata ke tempat-tempat yang paling mungkin dalam teks untuk menemukan informasi yang berguna. Mekanisme di mana pembaca akan menghasilkan harapan tidak jelas, tetapi harapan ini mungkin dibuat oleh mekanisme pemantauan umum (yaitu prosesor kontrol eksekutif). Inferensi adalah fitur yang menonjol dari model *top-down*, seperti pentingnya latar belakang pengetahuan pembaca. Tampilan *top-down* menyoroti interaksi potensial dari semua proses (proses tingkat bawah dan tinggi) satu sama lain di bawah kendali umum monitor pusat.[152] Melalui teknik *top-down*, yang digunakan oleh pembelajar tingkat lanjut, pembaca memulai dengan makna keseluruhan teks, memanfaatkan petunjuk tekstual dan pengetahuan skematis pembaca.[153]

Strategi *top-down* (atau pemrosesan): Instruksi strategi *top-down* berfokus pada aktivitas yang membangun makna daripada menguasai keterampilan *bottom-up*. Siswa menghasilkan makna dengan menggunakan latar belakang pengetahuan, membuat prediksi, dan mencari teks untuk mengonfirmasi atau menolak prediksi yang dibuat. Menurut pendukung pendekatan ini, pemahaman berada pada pembaca. Pembaca menggunakan latar belakang pengetahuan, harapan, asumsi, dan pertanyaan dan terlibat dalam strategi pra-membaca, seperti melihat teks, memprediksi, dan mengaktifkan pengetahuan latar belakang.[154]

Model Goodman adalah model pemahaman *top-down*.[155] Artinya, ia

[152] Grabe and Stoller, *Applied Linguistics in Action.*
[153] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*
[154] "ESL Trail: Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway?"
[155] Grabe, *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice.*

menganggap bahwa proses membaca tidak dipandu oleh penguraian kode huruf dan penguraian sintaksis dan semantik, tetapi oleh latar belakang pengetahuan dan harapan pembaca. Artinya, pembaca mengonstruksi makna dari apa yang sudah diketahui dan diharapkannya dari teks. Model ini juga menganggap kekuatan besar berasal dari kemampuan menebak dan mengantisipasi. Model tersebut menentang gagasan bahwa membaca melibatkan penguraian huruf dan kata yang tepat dan berurutan. Sebaliknya, bagi Goodman, membaca memerlukan pengidentifikasian dan penguraian hanya sejumlah kecil huruf dan kata, cukup untuk menghasilkan tebakan yang akurat pada makna teks. Menurut model, pembaca yang baik akan melewatkan beberapa bagian teks. Jadi, dalam model ini pembaca yang baik bergantung pada isyarat konteks, dan pembaca yang buruk bergantung pada identifikasi huruf dan kata yang dekat.

Suatu penelitian telah dilakukan dan bertujuan untuk mengeksplorasi pengaruh komparatif dari model pemrosesan *top-down* dan model pemrosesan *bottom-up* disertai dengan tugas-tugas untuk pemahaman membaca ekstrovert dan introvert. Berdasarkan pentingnya pemahaman, tugas yang dipilih sesuai dengan model pemrosesan *top-down* atau *bottom-up*. Daftar tugas berikut adalah pemrosesan *top-down* di mana siswa akan mendapatkan gambaran umum dari teks:[156]

1. Parafrasa: dalam tugas ini siswa harus menceritakan kembali apa yang telah mereka pahami dengan makna yang sama tetapi dengan struktur yang berbeda.
2. Menggunakan latar belakang pengetahuan dan pengalaman: apa yang siswa miliki tentang masa lalu tentang judul atau tesis teks dianggap pengetahuan latar belakang siswa yang harus diaktifkan.
3. Prediksi: di sini, beberapa kata kunci dari teks dan/atau judul teks diletakkan di papan tulis agar siswa dapat melihat dan memprediksi apa yang akan mereka temui secara keseluruhan melalui teks bacaan.
4. Mencatat: dalam tugas ini siswa harus membaca teks dalam hati untuk diri mereka sendiri dan mencatat dari apa yang mereka anggap intinya.

Pemrosesan *top-down* ingin pembaca mengelola pengetahuan latar belakang sebelum dan selama proses membaca, melalui petunjuk yang

[156] Haradasht and Baradaran, "The Comparative Effect of Top-down Processing and Bottom-up Processing through TBLT on Extrovert and Introvert EFL."

ada dalam teks, untuk memeriksa apakah pengetahuan mereka sebelumnya sesuai dengan apa yang mereka yakini.[157] Menurut Nunan[158] dalam proses *top-down* atau pendekatan psikolinguistik dalam membaca, seseorang memulai dengan serangkaian hipotesis atau prediksi tentang konsep teks yang akan dibacanya, dan kemudian secara selektif mengambil sampel teks untuk menentukan baik atau tidaknya pemahaman seseorang. Nuttal[159] membandingkan pemrosesan *top-down* dengan pandangan mata elang dari lanskap di mana elang dapat melihat lanskap yang diperluas dari titik langit yang jauh dan dengan cara ini ia dapat memiliki pola umum antara berbagai bagian dari sesuatu. yang tidak dapat dimiliki oleh pengamat di lapangan. Menurut Birch.[160] "Saat kita belajar memecahkan kode, kita juga mempelajari seperangkat besar keterampilan membaca strategis, yang akan kita sebut keterampilan dan strategi *top-down*, yang digunakan pembaca bersama-sama dengan latar belakang pengetahuan untuk membangun makna dari teks.

C. INTERACTIVE MODELS

Ide sederhana di balik model interaktif adalah bahwa seseorang dapat mengambil ide-ide yang berguna dari perspektif *bottom-up* dan menggabungkannya dengan ide-ide kunci dari tampilan *top-down*. Jadi, pengenalan kata harus cepat dan efisien; dan latar belakang pengetahuan berfungsi sebagai kontributor utama untuk pemahaman teks, seperti halnya menyimpulkan dan memprediksi apa yang akan datang selanjutnya dalam teks. Sayangnya, menggunakan logika ini mengarah pada model yang saling bertentangan. Ternyata, aspek pemrosesan kunci dari pendekatan *bottom-up*, yaitu pemrosesan otomatis yang terkoordinasi secara efisien dalam memori kerja seperti pengenalan kata otomatis, tidak sesuai dengan kontrol *top-down* yang kuat pada pemahaman bacaan. Aspek pemrosesan otomatis pemahaman, menurut definisi, harus dapat beroperasi tanpa banyak gangguan dari informasi saat ke saat yang diperoleh dari latar belakang pengetahuan atau sejumlah besar inferensi. Aspek pemahaman *top-down* ini harus dicadangkan terutama untuk pemrosesan tingkat yang

[157] D. E. Eskey, *Interactive Models for Second Language,* (Oxford: Oxford University Press, 2005).
[158] D. Nunan, *Second Language Teaching and Learning* (University of Hong Kong, 2001).
[159] Nuttal, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.*
[160] B. M. Birch, *English Second Language Reading,* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007).

lebih tinggi. Model membaca interaktif yang dimodifikasi mungkin berguna memang menciptakan komplikasi ketika kita mempertimbangkan berbagai tujuan membaca yang dicatat di awal bab ini. Jika pembaca mencoba untuk memahami teks sebagai bagian dari integrasi informasi di beberapa teks, maka latar belakang pengetahuan dan kesimpulan memainkan peran yang lebih besar dalam mengembangkan pemahaman teks. Demikian pula, membaca sekilas teks untuk gagasan utama kemungkinan akan melibatkan pemrosesan yang tampaknya lebih bersifat *top-down* karena pembaca memberikan banyak latar belakang pengetahuan. Mengingat peringatan ini, masih mungkin untuk merujuk pada model interaktif yang dimodifikasi, atau model *hybrid bottom-up/top-d*own, sebagai interpretasi yang berguna dari proses pemahaman bacaan umum.[161]

Pendekatan interaktif: Pendekatan interaktif dianggap sebagai deskripsi paling komprehensif dari proses membaca. Pembaca terbaik menggunakan pendekatan membaca interaktif. Pendekatan interaktif untuk membaca menggabungkan elemen dari proses membaca dari bawah ke atas dan dari atas ke bawah secara bersamaan. Misalnya, seorang pembaca mungkin mulai membaca teks menggunakan strategi *top-down* untuk memahami teks, dan kemudian beralih ke strategi *bottom-up* ketika dia menemukan kata yang tidak dikenalnya. Pembaca kemudian menggunakan strategi *bottom-up* untuk memecahkan kode kata baru sebelum melanjutkan. Cara lain untuk mengilustrasikan pendekatan interaktif membaca adalah sebagai berikut: Pengenalan huruf (proses dari bawah ke atas) mengarah pada pengenalan kata, yang mengarah pada pemahaman (bawah ke atas). Sebaliknya, konteks, kesimpulan, dan pengetahuan dunia (proses *top-down*) dapat memengaruhi strategi pemrosesan tingkat rendah, memengaruhi harapan pembaca tentang kata dan makna dan dengan demikian membantu pembaca mengenali kata lebih cepat (atas ke bawah).[162]

Model membaca interaktif-kompensasi dikembangkan terutama untuk menjelaskan perbedaan perkembangan dan individu dalam penggunaan konteks untuk memfasilitasi pengenalan kata selama membaca. Ketika sebuah konteks cukup dipakai, pembaca yang kurang terampil menggunakan konteks untuk memfasilitasi pengenalan kata, jika tidak lebih, dari-

[161] Grabe and Stoller, *Applied Linguistics in Action.*
[162] "ESL Trail: Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway?"

pada pembaca yang terampil.[163] Dalam model ini, pembaca yang baik adalah dekoder yang baik dan penafsir teks yang baik, keterampilan *decoding* mereka menjadi lebih otomatis tetapi tidak kalah pentingnya dengan berkembangnya keterampilan membaca mereka.[164] Menurut model interaktif Rumelhart:[165]

1. Model linier yang menyampaikan informasi hanya dalam satu arah dan yang tidak mengizinkan informasi yang terkandung dalam tahap yang lebih tinggi untuk memengaruhi pemrosesan tahap yang lebih rendah mengandung kekurangan yang serius. Oleh karena itu, kebutuhan akan model interaktif yang memungkinkan informasi yang terkandung dalam tahap pemrosesan yang lebih tinggi untuk memengaruhi analisis yang terjadi pada tahap yang lebih rendah.
2. Ketika terjadi kesalahan dalam pengenalan kata, substitusi kata akan mempertahankan *part of speech* yang sama dengan kata yang diganti, yang akan menyulitkan pembaca untuk memahaminya (pengetahuan ortografis).
3. Pengetahuan semantik memengaruhi persepsi kata (pengetahuan semantik).
4. Persepsi sintaks untuk kata tertentu tergantung pada konteks dimana kata itu tertanam (pengetahuan sintaksis).
5. Interpretasi kita tentang apa yang kita baca tergantung pada konteks di mana segmen teks disematkan (pengetahuan leksikal).

Model interaktif mengasumsikan bahwa semua proses *bottom-up* dan *top-down* berinteraksi. Sebenarnya istilah interaktif dapat diartikan dalam dua pengertian seperti yang dikatakan oleh Hedge. Pertama menggambarkan hubungan yang diciptakan antara pembaca dan teks sementara pembaca mencoba untuk memahaminya. Dalam proses pembentukan makna ini pembaca benar-benar terlibat dalam proses aktif di mana ia menggabungkan informasi dari teks dan pengetahuan dan pengalaman sebelumnya. Dalam kata-kata Hedge "membaca dapat dilihat sebagai semacam dialog antara pembaca dan teks, atau bahkan antara pembaca dan

[163] Keith E. Stanovich, "The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology," *Remedial and Special Education* 5, no. 3 (August 19, 2016): 11–19, accessed May 15, 2022, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258400500306.

[164] Eskey, *Interactive Models for Second Language.*

[165] "Teaching Reading from an Interactive Perspective," accessed May 15, 2022, https://www.nadasisland.com/reading/.

penulis."[166]

Interpretasi kedua dari istilah interaktif mengacu pada interaksi di antara berbagai jenis pengetahuan yang digunakan pembaca untuk memahami teks. Setidaknya ada enam jenis pengetahuan yang disebutkan oleh Hedge:[167] pengetahuan sintaksis, pengetahuan morfologis, pengetahuan dunia umum, pengetahuan sosiokultural, pengetahuan topik, dan pengetahuan genre. Dua di antaranya, sintaksis dan morfologis, berkaitan dengan bahasa itu sendiri dan membantu pembaca memecahkan kode bahasa teks; keduanya linguistik dan disebut pengetahuan sistemik. Dengan cara yang sama, jenis pengetahuan lain membantu pembaca bekerja dengan bahasa teks untuk memberi makna padanya. Mereka disebut pengetahuan skematis. Secara khusus, model yang dikemukakan oleh Rumelhart menjelaskan konsep-konsep sebelumnya. Ini disebut model aktivasi interaktif. Teori Rumelhart menyatakan bahwa setiap tingkat informasi, dari grafem ke kata, secara terpisah direpresentasikan dalam memori dan bahwa informasi berpindah dari satu tingkat ke tingkat berikutnya di kedua arah, yang disebut interaksi. Diagram pada Gambar 5.1 menunjukkan proposalnya.[168]

GAMBAR 5.1. MODEL INTERAKTIF DARI RUMELHART

Model ini dijelaskan secara mendalam oleh Samuels dan Kamil.[169] Menurut diagram, sumber pengetahuan seperti semantik, sintaksis, leksikal, ortografis, dunia umum, genre, dan lain-lain (pengetahuan sistemik dan skematik) memberikan input secara bersamaan dan pusat pesan

[166] T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom,* (Oxford: Oxford University Press, 2000).

[167] *Ibid.*

[168] Ángela María Gamboa González, "Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading," *Folios,* no. 45 (2017), accessed May 15, 2022, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100012.

[169] Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and David E. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language* Reading, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (Cambridge University Press, 2012), accessed May 15, 2022, https://www.cambridge.org/core/books/interactive-approaches-to-second-language-reading/FA90628F0231C0C5116B08C1E967FA50.

menyimpan informasi dan mengarahkannya sesuai kebutuhan. Pusat pesan memiliki fungsi yang berbeda: karena masing-masing sumber pengetahuan memasukkan informasi tentang teks yang sedang diproses, pusat menyimpan informasi di penyimpanan sementara. Masing-masing sumber dapat menggunakan informasi yang diberikan oleh satu atau lebih sumber lainnya. Pusat pesan memungkinkan sumber pengetahuan untuk berkomunikasi dan berinteraksi dengan orang lain untuk menciptakan makna saat membaca.

Stanovich,[170] model membaca interaktif-kompensasi dikembangkan terutama untuk menjelaskan perbedaan perkembangan dan individu dalam penggunaan konteks untuk memfasilitasi pengenalan kata selama membaca. Samuels dan Kamil[171] menjelaskan model ini sebagai model interaktif membaca yang memungkinkan kompensasi kelemahan di salah satu tingkat pemrosesan dengan proses di tingkat lain.

Pandangan lain dari membaca berdasarkan interaksi yang disajikan antara pembaca dan teks termasuk menurut Birch[172] tiga aspek utama: Strategi pemrosesan yang berbeda, baik atas dan bawah, bersama dengan basis pengetahuan, berinteraksi satu sama lain untuk mencapai bacaan. Aspek kedua menyebutkan bahwa pikiran pembaca berinteraksi dengan teks tertulis sehingga pembaca dapat memahami pesannya. Akhirnya, pembaca berinteraksi secara tidak langsung dengan penulis teks, mencoba memberi makna pada pesan yang ingin penulis komunikasikan.

[170] Stanovich, "The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology."

[171] Carrell, Devine, and Eskey, *Interact. Approaches to Second Lang. Read.*

[172] Barbara M. Birch, "English L2 Reading : Getting to the Bottom" (2014): 243.

6

MEMBACA INTENSIF DAN EKSTENSIF

A. MEMBACA INTENSIF

Dua pendekatan utama telah digunakan untuk mengembangkan keterampilan membaca, membaca intensif dan ekstensif. Kedua pendekatan memiliki peran penting untuk dimainkan dalam membantu pelajar untuk mendapatkan kefasihan, pertama di area kritis kosakata dan pengenalan kata, dan kemudian dalam mengembangkan keterampilan pemahaman membaca yang lebih baik. Selain itu, pembaca bahasa asing mendapat manfaat dari membaca intensif dan latihan strategi, yang membantu mereka mengembangkan kosakata inti umum yang penting dan keterampilan membaca cepat yang diperlukan untuk membaca informasional yang efektif.[173]

Studi intensif teks bacaan dapat menjadi sarana untuk meningkatkan pengetahuan peserta didik tentang fitur bahasa dan kontrol mereka terhadap strategi membaca. Itu juga dapat meningkatkan keterampilan pemahaman mereka. Ini cocok dengan untaian pembelajaran yang berfokus pada bahasa dari suatu kursus. Prosedur klasik untuk membaca intensif adalah pendekatan tata bahasa-terjemahan di mana guru bekerja dengan pelajar, menggunakan bahasa pertama untuk menjelaskan arti dari teks, kalimat demi kalimat. Membaca intensif berfokus pada pemahaman teks tertentu tanpa memikirkan apakah fitur yang dipelajari dalam teks ini akan berguna ketika membaca teks lain. Membaca intensif seperti itu bi-

[173] Lee Harrison Mountain, *Ten Essential Vocabulary Strategies: Practice for Success on Standardized Tests, Book 4,* (Educators Publishing Service, 2004).

asanya melibatkan penerjemahan dan dengan demikian pemahaman teks. Latihan membaca intensif dapat lebih fokus secara sengaja pada kosakata inti penting, pola organisasi teks dan jenis pemrosesan teks yang diperlukan untuk memahami teks secara memadai. Kegiatan membaca intensif bermanfaat karena empat alasan utama: membantu pelajar memahami teks tertulis, menjadi lebih sadar akan organisasi teks, mempelajari cara menggunakan dan memantau strategi membaca yang efektif, dan mengembangkan keterampilan literasi umum yang diperlukan untuk menghasilkan ekspresi produktif dalam L2.

Pekerjaan intensif pada teks bacaan dapat berfokus pada aspek-aspek berikut.[174]

1. Pemahaman. Membaca intensif dapat bertujuan untuk memahami teks tertentu.
2. Hubungan ejaan bunyi yang teratur dan tidak teratur. Ini dapat dilakukan melalui pengajaran phonics, melalui pengajaran aturan ejaan, dan melalui membaca nyaring.
3. Kosakata. Perhatian peserta didik dapat ditarik ke kata-kata yang berguna, dan makna yang mendasari dan penggunaan kata-kata ini dapat dijelaskan. Kata-kata dari teks dapat ditugaskan untuk studi nanti.
4. Tata bahasa. Fitur gramatikal yang sulit dapat dijelaskan dan dianalisis.
5. Kohesi. Peserta didik dapat berlatih menafsirkan apa yang dirujuk oleh kata ganti dalam teks, apa hubungan konjungsi antarkalimat, dan bagaimana kata-kata yang berbeda digunakan untuk merujuk pada ide yang sama.
6. Struktur informasi. Teks tertentu mengandung jenis informasi tertentu. Laporan surat kabar, misalnya, dapat menggambarkan apa yang terjadi, apa yang menyebabkan terjadinya, apa kemungkinan efeknya, siapa yang terlibat, dan kapan dan di mana itu terjadi. Pembelajar dapat dibantu untuk mengidentifikasi berbagai jenis informasi ini.
7. Fitur genre. Kosakata, fitur gramatikal, fitur kohesif, dan informasi semuanya berkontribusi pada efek komunikatif sebuah teks. Membaca intensif dapat berfokus pada bagaimana teks mencapai tujuan komunikatifnya melalui fitur-fitur ini dan apa tujuan komunikatif itu.
8. Strategi. Membaca intensif dapat digunakan untuk membantu pem-

[174] I.S.P. Nation, *Teaching ESL/EFL Reading and Writing,*, (New York: Routledge, 2009).

belajar mengembangkan strategi membaca yang bermanfaat. Dengan mengerjakan sebuah teks secara intensif, pembelajar dapat mempraktikkan langkah-langkah menebak dari konteks, menggunakan kamus, menyederhanakan kalimat yang sulit dan mencatat.

Membaca intensif dan membaca ekstensif saling melengkapi dan guru harus menggunakan keduanya. Program membaca berimbang menggunakan Membaca Intensif untuk memperkenalkan bahasa baru, dan melengkapinya dengan membaca ekstensif yang mengkonsolidasikan dan meningkatkan kesadaran akan bahasa ini yang mengarah pada kelancaran membaca. Bagi banyak guru, hanya ada satu cara untuk mengajar membaca yang melibatkan guru memandu seluruh kelas melalui bacaan. Bagian ini biasanya pendek dan instruksi difokuskan pada pemeriksaan pemahaman dengan cermat, mempelajari tata bahasa dan/atau kosakata, atau mengembangkan keterampilan membaca. Batasan membaca intensif, namun, jika pembelajar hanya menggunakan bacaan seperti ini:[175]

1. Membaca itu sulit, sehingga pelajar memiliki sedikit kesempatan untuk membangun kecepatan dan kelancaran membaca.
2. Membacanya pendek dan karena sulit, pembelajar membaca dengan lambat dan mereka tidak bisa menguasai banyak bahasa.
3. Seluruh kelas membaca materi yang sama, yang terlalu mudah bagi sebagian orang dan terlalu sulit bagi sebagian yang lain.
4. Semua siswa harus membaca dengan kecepatan yang sama saat mereka mengerjakan tugas bersama.
5. Membaca menarik untuk beberapa pelajar tetapi tidak yang lain.

Reynolds dan Perin[176] menyoroti pentingnya membaca intensif, karena pembaca melihat secara intens ke dalam teks di mana pembaca diharapkan membaca teks sasaran yang sama dari perspektif yang berbeda dengan kecepatan yang lebih lambat agar memiliki tingkat fokus yang lebih besar untuk memahami teks secara lebih menyeluruh. Brown[177] menunjukkan bahwa membaca intensif (membaca sempit atau memperbe-

[175] "What Is Extensive Reading? - Extensive Reading Central," accessed May 15, 2022, https://www.er-central.com/contributors/learn-about-extensive-reading-and-listening/what-is-extensive-reading/.

[176] Gillian A. Reynolds and Dolores Perin, "A Comparison of Text Structure and Self-Regulated Writing Strategies for Composing From Sources by Middle School Students," *Reading Psychology* 30, no. 3 (May 2009): 265–300, accessed May 15, 2022, https://www.tandfdaring.com/doi/abs/10.1080/02702710802411547.

[177] H.D Brown, *Principles of Language Learning and Teaching, Encyclopedia of the Sciences of* Learning, 2012.

sar) adalah aktivitas ruang kelas dekat di mana sekitar 500 kata biasanya dipilih untuk memahami makna literal, hubungan gramatikal, penanda wacana (penghubung), item leksikal dan lainnya. Membaca intensif juga bertujuan agar pembaca dapat memahami nada dan bahasa kiasan penulis, mengidentifikasi kosakata inti dan menguasai keterampilan serangan kata melalui keluarga kata dan percikan, di samping retorika dan implikasi teks. Membaca intensif menarik perhatian siswa pada bentuk gramatikal, penanda wacana, dan detail struktur permukaan lainnya untuk tujuan memahami makna literal, implikasi, hubungan retoris, dan sejenisnya. Membaca intensif juga mungkin merupakan bacaan yang sepenuhnya terkait dengan konten yang dimulai karena kesulitan materi pelajaran. Sebuah konsep kognitif yang kompleks dapat 'terjebak' di dalam kata-kata dari sebuah kalimat atau paragraf, dan pembaca yang baik kemudian akan sangat lambat dan metodis mengekstrak makna darinya.

Oleh karena itu, tujuan membaca intensif adalah untuk mengembangkan penguasaan bahasa dan memahami kosakata dan tata bahasa dari karya terpadu. Selain itu, pembaca didorong untuk membaca secara ekstensif, yaitu membaca secara kuantitatif dengan mengintegrasikan banyak teks untuk membangun dan mengembangkan kapasitas leksikal dan sintaksisnya di samping mengembangkan sikap dan kebiasaan membaca yang positif. Strategi membaca intensif dievaluasi melalui berbagai tes dan kuis berupa pertanyaan terbuka atau tertutup, benar atau salah dan pilihan ganda serta latihan rangkuman kalimat. Oleh karena itu, membaca intensif dianggap sebagai strategi yang berfokus pada bahasa daripada teknik membaca karena bertujuan untuk mengembangkan kompetensi bahasa pembaca dalam hal sintaksis dan leksikal..[178]

Membaca intensif dan instruksi strategi diperlukan bagi siswa untuk memperoleh sub tugas yang relevan dengan produk tertentu yang dievaluasi. Misalnya, strategi/keterampilan membaca tertentu seperti membaca dekat untuk detail penting, mengidentifikasi gagasan utama dan bukti pendukung, meringkas dan mengidentifikasi organisasi retoris tingkat atas dari sebuah teks (atau bagian penting dari sebuah teks) mungkin diperlukan untuk pembaca untuk menyelesaikan tugas yang lebih besar untuk menghasilkan produk yang dievaluasi dengan sukses seperti ujian esai. Namun, pada saat yang sama, membaca intensif saja tidak cukup.[179]

---

[178] Nafa, *Broad Guide to Reading and Comprehension.*

[179] Patricia L. Carrell and Joan G. Carson, "Extensive and Intensive Reading in an EAP Setting," *English*

Membaca intensif melibatkan "penelitian teks yang cermat dan membiasakan siswa dengan fitur-fitur bahasa Inggris tertulis" dan konsentrasi siswa pada "hal-hal kecil dari apa yang mereka baca." Prinsip-prinsip yang mengatur di balik pengajaran membaca yang dirangkum dengan rapi oleh Harmer sebagai berikut sama-sama sesuai dengan pengajaran membaca intensif: Membaca bukanlah keterampilan pasif; Siswa perlu terlibat dengan apa yang mereka baca; Siswa harus didorong untuk menanggapi isi teks bacaan, bukan hanya bahasanya; Prediksi adalah faktor utama dalam membaca; Guru yang baik memanfaatkan teks bacaan sepenuhnya.[180] Sebuah penelitian menunjukkan temuan yang berbeda tentang penerapan membaca intensif. Dalam penelitian Wu dan Zhou menunjukkan bahwa untuk setiap pelajaran di kelas membaca intensif, guru bahasa dapat melakukan pekerjaan yang sama dan manfaat prosedur dari fase pra-membaca hingga fase pasca-membaca yang diilustrasikan di atas jauh melampaui satu pelajaran. Guru bahasa, dengan mengambil upaya untuk memahami kebutuhan setiap individu dan dengan strategi bertanya yang tepat dan bijaksana, tidak hanya dapat menciptakan hubungan dengan peserta didik untuk membentuk iklim kelas yang kondusif dan dinamis yang kondusif untuk pembelajaran bahasa, tetapi juga menumbuhkan pemikiran kritis peserta didik sebagai makhluk sosial serta makhluk intelektual untuk bertanggung jawab atas pembelajaran seumur hidup mereka secara mandiri.[181]

B. MEMBACA EKSTENSIF

Day dan Bamford[182] mendefinisikan membaca ekstensif dalam bahasa kedua (B2) sebagai "sebuah pendekatan untuk pengajaran dan pembelajaran membaca bahasa kedua di mana pelajar membaca sejumlah besar buku dan materi lain yang sesuai dengan kompetensi linguistik mereka." Penelitian tentang membaca ekstensif telah menunjukkan berbagai man-

for Specific Purposes 16, no. 1 (January 1, 1997): 47–60.

[180] J. Harmer, *How to Teach English,* (Beijing: Foreign Language Language Teaching and Research Press, 2000).

[181] Huizhen Wu, "A Study of Applying Interactive Approach in Intensive English Reading Teaching in China," *Education Journal* 8, no. 2 (2019): 36.

[182] Richard R. Day and Julian Bamford, "Extensive Reading in the Second Language Classroom" (1998): 238.

faat pembelajaran bagi pelajar L2 (Day dan Bamford;[183] Krashen).[184] Selain keuntungan dalam kefasihan membaca (misalnya, Bell;[185] Kusanagi),[186] program membaca yang ekstensif dapat mengarah pada pengembangan kebiasaan membaca yang baik (misalnya, Nash dan Yuan),[187] kemampuan mendengarkan, kemampuan menulis, dan kosakata yang lebih besar dan lebih otomatis (misalnya, Nation).[188] Akibatnya, siswa menjadi lebih tertarik pada teks bahasa asing dan mendapatkan kepercayaan diri sebagai pembaca (Day dan Bamford).[189]

Membaca ekstensif merupakan cara bagi siswa untuk mengembangkan kompetensinya. Namun, sebagian besar siswa tidak membaca dalam bahasa Inggris secara ekstensif. Mereka tidak membaca buku bahasa Inggris, majalah, dan lain-lain untuk meningkatkan kompetensi mereka sementara mereka adalah siswa bahasa Inggris. Dalam suatu kasus, motivasi dan skor mereka rendah. Namun, dosen harus mengintegrasikan teknologi untuk meningkatkan, memotivasi dan mendukung mereka untuk membaca secara ekstensif.[190]

Hasil penelitian menunjukkan bahwa program membaca ekstensif efektif dalam mengembangkan keterampilan membaca dasar jurusan bahasa Inggris terutama dalam standar satu (pemahaman membaca), tampaknya lebih banyak intervensi membaca diperlukan untuk meningkatkan tingkat siswa Saudi ke standar yang lebih tinggi (standar dua dan tiga). Studi tersebut menunjukkan bahwa membaca teks panjang dalam genre yang berbeda sesuai dengan preferensi siswa sendiri adalah teknik yang efektif dalam mengembangkan keterampilan siswa dalam membaca teks intensif lainnya dalam kursus membaca mereka yang pada gilirannya da-

[183] *Ibid.*

[184] Fred R. Eckman et al., *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy, Second Language Acquisition Theory and Pedagogy,* (Routledge, 2013).

[185] Timothy I. Bell, “Extensive Reading: Speed and Comprehension,” *The Reading Mat* 1, no. 1 (2001): 1–13, accessed May 15, 2022, https://www.semanticscholar.org/paper/Extensive-Reading%3A-Speed-and-Comprehension.-Bell/12f10caba81be9aa363fe1d92d4aac97fc025d55.

[186] Y. Kusanagi, “The Class Report 2: Course Evaluation of Pleasure Reading Course,” *The Journal of Rikkyo University Language Center* 11 (2004): 29–42.

[187] T.*Nash* and Y. Yuan, “Extensive Reading for Learning and Enjoyment,” *TESOL Journal* 2 (1992): 27–31.

[188] Paul *Nation*, “The Language Learning Benefits of Extensive Reading,” *The Language Teacher* 21, no. 5 (1997), accessed May 15, 2022, https://jalt-publications.org/tlt/articles/2134-language-learning-benefits-extensive-reading.

[189] Day and Bamford, “Extensive Reading in the Second Language Classroom.”

[190] Batdal Niati, *Integrating Technology into Extensive Reading for Students of English Study* Program, *Applied Science and Technology*, vol. 1, February 14, 2017, accessed January 10, 2021, http://www.estech.org.

pat ditransfer ke bacaan di kursus lain. Rekomendasi termasuk mengintegrasikan teknik membaca ekstensif dalam program membaca di universitas-universitas Saudi dan meminta Kementerian Pendidikan untuk memulihkan pembaca tambahan yang digunakan untuk menemani kursus bahasa Inggris di pendidikan menengah.[191]

Asraf dan Ahmad[192] melaporkan bacaan yang ekstensif Program yang dilaksanakan di tiga sekolah menengah atau menengah pedesaan di Malaysia, bertujuan untuk memotivasi siswa untuk membaca secara ekstensif dalam bahasa Inggris dan membantu mereka mengatasi masalah mereka dalam memahami teks bahasa Inggris sebagai sarana untuk meningkatkan kemahiran mereka dalam bahasa tersebut. Kajian dimulai dengan mendiskusikan alasan membaca ekstensif bagi siswa di sekolah pedesaan, tujuan dan ciri program membaca, bahan yang digunakan, serta persepsi siswa yang mengikuti program tersebut. Masalah yang dihadapi siswa dalam memahami teks yang ditulis dalam bahasa Inggris secara khusus disoroti, dan implikasinya diambil untuk keberhasilan pelaksanaan program membaca ekstensif di sekolah-sekolah pedesaan.

Bell[193] menyatakan poin-poin berikut sebagai manfaat membaca ekstensif dalam pembelajaran bahasa:

1. Dapat memberikan "masukan yang dapat dipahami".
2. Dapat meningkatkan kompetensi bahasa umum peserta didik.
3. Meningkatkan keterpaparan siswa terhadap bahasa tersebut.
4. Dapat menambah pengetahuan kosakata.
5. Dapat mengarah pada perbaikan dalam menulis.
6. Dapat memotivasi peserta didik untuk membaca.
7. Dapat mengkonsolidasikan bahasa yang dipelajari sebelumnya.
8. Ini membantu untuk membangun kepercayaan diri dengan teks diperpanjang.
9. Mendorong eksploitasi redundansi tekstual.
10. Ini memfasilitasi pengembangan keterampilan prediksi.

[191] Antar Abdellah, "Training Saudi English Majors in Extensive Reading to Develop Their Standard-Based Reading Skills," *Journal of King Saud University - Languages and Translation* 25, no. 1 (January 1, 2013): 13–20.

[192] Ratnawati Mohd Asraf and Ismail Sheikh Ahmad, "Reading in a Foreign Language: Promoting English Language Development and the Reading Habit among Students in Rural Schools through the Guided Extensive Reading Program," *Reading in a Foreign Language* 15, no. 2 (2003), accessed May 15, 2022, http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2003/mohdasraf/mohdasraf.html.

[193] T. Bell, "Extensive Reading: Why? And How? (TESL/TEFL)," *The Internett TESL Journal* IV, no. 12 (1998), accessed May 15, 2022, http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html.

Membaca ekstensif melibatkan peserta didik membaca teks untuk kesenangan dan untuk mengembangkan keterampilan membaca umum. Hal ini dapat dibandingkan dengan membaca intensif, yang berarti membaca secara perinci dengan tujuan dan tugas pembelajaran tertentu.

Contoh:[194]

Seorang guru membacakan cerita pendek dengan peserta didik, tetapi tidak memberi mereka tugas apa pun kecuali membaca dan mendengarkan.

Di kelas, membaca ekstensif sering diabaikan, terutama sebagai kegiatan kelas. Guru sering merasa itu bukan penggunaan waktu kelas yang efektif atau hanya merasa tidak nyaman dengan keheningan yang berkepanjangan. Pelajar dapat didorong untuk membaca secara ekstensif dengan mendirikan perpustakaan kelas, mendorong penulisan ulasan, dan memasukkan membaca buku ke dalam silabus, dan mendedikasikan beberapa waktu kelas untuk membaca dengan tenang.

Membaca Ekstensif (ER) adalah sebuah pendekatan untuk membaca bahasa kedua. Ketika pelajar membaca secara ekstensif, mereka membaca buku yang sangat mudah dan menyenangkan untuk membangun kecepatan dan kelancaran membaca mereka. Cara lain untuk mengatakan ini adalah siswa belajar membaca dengan benar-benar membaca daripada memeriksa teks dengan mempelajari kosakata, tata bahasa, dan frasa. Adalah instruktif untuk membandingkan Membaca Intensif (IR) dengan Membaca Ekstensif. Membaca Ekstensif memberikan kesempatan kepada siswa untuk membaca bacaan yang lebih panjang, yang mereka pilih, yang dapat mereka baca dengan kecepatan dan tingkat kemampuan mereka sendiri. Ini dapat dilakukan dengan pembaca bertingkat. Mengapa membaca ekstensif? Ada banyak alasan mengapa membaca ekstensif bagus untuk perkembangan bahasa.[195]

1. Membaca ekstensif membangun kosakata. Ketika pembelajar banyak membaca, mereka bertemu dengan ribuan kata dan pola leksikal (kata) yang tidak diajarkan di buku teks. Membaca ekstensif memungkinkan pelajar untuk mengembangkan kesadaran kolokasi (kemitraan kata umum) dan ribuan frasa leksikal.
2. Membaca ekstensif membantu pelajar memahami tata bahasa. Dalam

[194] "Extensive Reading | TeachingEnglish | British Council | BBC," accessed May 15, 2022, https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-0.

[195] "What Is Extensive Reading? - Extensive Reading Central."

buku teks, pembelajar bertemu dengan ratusan pola tata bahasa. Namun, buku teks tidak menyediakan pertemuan yang cukup dengan tata bahasa untuk akuisisi nyata terjadi. Membaca ekstensif memberikan kesempatan untuk melihat tata bahasa dalam konteks sehingga pembelajar dapat memperdalam pemahaman mereka tentang bagaimana tata bahasa benar-benar digunakan.

3. Membaca ekstensif membantu pelajar untuk membangun kecepatan membaca dan kelancaran membaca. Secara khusus, mengembangkan kecepatan membaca penting karena membantu pelajar memahami bahasa lebih cepat dan lebih baik.
4. Salah satu tujuan membaca ekstensif adalah membaca untuk kesenangan. Ini membangun kepercayaan diri dan motivasi yang membuat pelajar menjadi pengguna bahasa yang lebih efektif.

Sepuluh prinsip membaca ekstensif:[196]

1. Siswa membaca sebanyak mungkin, mungkin di dalam dan pasti di luar kelas.
2. Berbagai materi tentang berbagai topik tersedia untuk mendorong membaca untuk alasan yang berbeda dan dengan cara yang berbeda.
3. Siswa memilih apa yang ingin mereka baca dan memiliki kebebasan untuk berhenti membaca materi yang tidak menarik minat mereka.
4. Tujuan membaca umumnya berkaitan dengan kesenangan, informasi, dan pemahaman umum. Tujuan ini ditentukan oleh sifat materi dan minat siswa.
5. Membaca adalah pahala tersendiri. Ada sedikit atau tidak ada latihan lanjutan setelah membaca.
6. Bahan bacaan baik dalam kompetensi linguistik siswa dalam hal kosakata dan tata bahasa. Kamus jarang digunakan saat membaca karena terus-menerus berhenti untuk mencari kata-kata membuat membaca lancar menjadi sulit.
7. Membaca bersifat individual dan hening, dengan kecepatan siswa sendiri, dan, di luar kelas, dilakukan kapan dan di mana siswa memilih.
8. Kecepatan membaca biasanya lebih cepat daripada lebih lambat karena siswa membaca buku dan materi yang menurut mereka mudah dimengerti.
9. Guru mengarahkan siswa pada tujuan program, menjelaskan meto-

[196] Grabe and Stoller, *Applied Linguistics in Action.*

dologi, melacak apa yang dibaca setiap siswa, dan membimbing siswa untuk mendapatkan hasil maksimal dari program.
10. Guru adalah panutan pembaca bagi siswa—anggota aktif komunitas membaca di kelas, menunjukkan apa artinya menjadi pembaca dan imbalan menjadi pembaca.

Membaca ekstensif itu menyenangkan, Anda akan membaca lebih cepat dan lebih banyak, yang membuatnya lebih menyenangkan, sehingga Anda akan membaca lebih cepat dan lebih banyak lagi. Ini adalah siklus penguatan positif yang mengarah pada efek positif pada pemahaman dan keterampilan bahasa secara umum. Apa itu membaca ekstensif?[197]

1. banyak membaca-setidaknya satu buku setiap dua atau tiga minggu;
2. memilih buku yang menarik bagi Anda;
3. tidak ada tes pemahaman atau kosakata;
4. membaca dengan kecepatan Anda sendiri.

Peranan membaca ekstensif dalam pembelajaran bahasa, yaitu:[198]

1. Dapat memberikan "masukan yang dapat dipahami";
2. Dapat meningkatkan kompetensi bahasa siswa secara umum;
3. Meningkatkan keterpaparan siswa terhadap bahasa;
4. Dapat menambah pengetahuan kosakata;
5. Dapat mengarah pada peningkatan dalam menulis;
6. Dapat memotivasi peserta didik untuk membaca;
7. Dapat mengonsolidasikan bahasa yang dipelajari sebelumnya;
8. Membantu membangun kepercayaan diri dengan teks yang diperluas;
9. Ini mendorong eksploitasi redundansi tekstual;
10. Ini memfasilitasi pengembangan keterampilan prediksi.

Dalam penelitian Khonamri & Roostaee telah menyelidiki apakah menggabungkan membaca ekstensif dengan dua jenis tugas yang berbeda akan membuat perbedaan yang signifikan dalam pengembangan kolokasi dan jika ya, jenis tugas mana yang akan berkontribusi pada pembelajaran kolokasi yang lebih baik. Hasilnya menunjukkan bahwa membaca ekstensif berbasis tugas meningkatkan kedalaman pengetahuan kosakata peser-

---

[197] Beatrice S. Mikulecky and Linda. Jeffries, "Advanced Reading Power : Extensive Reading, Vocabulary Building, Comprehension Skills, Reading Faster" (2007): 311.

[198] Maryam Ghanbari and Amir Marzban, "Effect of Extensive Reading on Incidental Vocabulary Retention," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (February 21, 2014): 3854–3858, accessed May 6, 2019, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008714.

ta berdasarkan kemajuan kedua kelompok dari pra-tes hingga pasca-tes. Namun, tidak ada perbedaan yang signifikan antara efek tugas yang berfokus pada bentuk dan tugas yang berfokus pada makna pada pengetahuan leksikal pelajar. Keuntungan jelas yang dibuat oleh kelompok eksperimen cukup konsisten dengan laporan sebelumnya tentang efek positif dari membaca ekstensif pada pelajar bahasa kedua. Hasil penelitian ini, pada kenyataannya, menguatkan temuan sebelumnya di lapangan, yang telah menunjukkan efek dari pendekatan ini pada peningkatan unsur-unsur linguistik yang berbeda. Dengan kata lain, penelitian ini menambah bukti dalam literatur bahwa ER dapat sepenuhnya dimasukkan ke dalam program bahasa EFL di mana paparan bahasa target dapat diberikan kepada pelajar melalui keterlibatan mereka dalam membaca ekstensif.[199]

Pembenaran untuk hubungan yang tidak konsisten antara kemampuan membaca dan menulis dari pembelajar EFL dengan kecakapan rendah tidak diragukan lagi bukan hanya karena input bahasa yang telah mereka paparkan tetapi lebih kepada dimensi lain yang terkait dengan teori yang mendasarinya. Menurut Krashen, ahli teori paling berpengaruh yang mendukung ER sebagai cara untuk meningkatkan kompetensi menulis, "kemampuan menulis tidak dipelajari tetapi diperoleh melalui membaca ekstensif di mana fokus pembaca adalah pada pesan, yaitu membaca untuk minat yang tulus dan/atau kesenangan".[200]

C. ENGAGEMENT READING DALAM PROSES MEMBACA EKSTENSIF

Kami menggunakan frasa pembaca yang terlibat untuk menggambarkan siswa seperti yang dijelaskan sebelumnya. Siswa-siswa ini memiliki empat kualitas utama dari membaca yang terlibat. Karakteristik yang paling jelas adalah kompetensi kognitif, mengacu pada keterampilan pemahaman dan strategi kognitif untuk belajar dari teks. Mereka mampu menggunakan latar belakang pengetahuan, membentuk pertanyaan, mencari informasi, meringkas secara akurat, mengatur pengetahuan yang

[199] Fatemeh Khonamri and Sakineh Roostaee, "The Impact of Task-Based Extensive Reading on Lexical Collocation Knowledge of Intermediate EFL Learners," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136 (July 9, 2014): 265–270, accessed May 6, 2019, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038075.

[200] Wilairat Kirin, "Effects of Extensive Reading on Students' Writing Ability in an EFL Class" 7, no. 1 (2010): 285–308.

baru mereka temukan, dan memantau pemahaman mereka saat mereka membaca buku. Atribut kedua dari pembaca yang terlibat adalah motivasi. Pembaca yang terlibat ingin belajar; mereka mengambil kepuasan dalam membaca sukses, dan percaya pada keterampilan membaca mereka. Ketiga, pembaca yang terlibat didorong oleh pengetahuan. Keempat, pembaca yang terlibat interaktif secara sosial dalam pembelajaran.[201]

Kerangka teori yang memandu penelitian ini mendefinisikan membaca yang terlibat sebagai fungsi bersama dari proses motivasi dan strategi kognitif selama kegiatan pemahaman membaca (Guthrie & Wigfield, 2000). Pembaca yang sangat terlibat sangat strategis, menggunakan strategi pemahaman seperti bertanya dan meringkas untuk mendapatkan makna dari teks. Demikian juga, pembaca yang sangat terlibat secara internal termotivasi untuk membaca, sambil sering membaca dan mendalam. Proses keterlibatan dalam membaca ini, kami usulkan, difasilitasi ketika praktik kelas secara langsung mengatasinya dengan memberikan instruksi dalam strategi kognitif dan sistem pendukung untuk proses motivasi membaca. Temuan pertama adalah bahwa keterlibatan membaca dan pemahaman membaca berkorelasi. Seperti disebutkan dalam pendahuluan, ada semakin banyak literatur yang mendokumentasikan hubungan antara keterlibatan membaca dan pemahaman ini. CORI adalah program instruksional yang dirancang untuk mencapai hal-hal ini. Temuan utama kedua adalah bahwa siswa yang mengalami CORI memiliki pemahaman bacaan yang lebih tinggi, penggunaan strategi membaca, dan keterlibatan membaca daripada siswa yang mengalami baik instruksi strategi atau instruksi membaca tradisional (sebagaimana didefinisikan oleh distrik sekolah di mana penelitian dilakukan). Temuan terpenting ketiga (dan dalam pandangan kami) dari penelitian ini adalah bahwa keterlibatan siswa memediasi efek kelompok instruksional pada pemahaman siswa dan hasil penggunaan strategi. Artinya, praktik instruksional CORI berhasil meningkatkan pemahaman sejauh mereka memungkinkan siswa untuk menampilkan proses keterlibatan di kelas. Di mana siswa tidak menanggapi praktik pembelajaran dengan menunjukkan tingkat keterlibatan membaca yang tinggi, hasil pemahaman dan strategi membaca relatif rendah.[202]

---

[201] J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich, *Motivating Reading Comprehension Concept-Oriented Reading Instruction*, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004)

[202] Allan Wigfield, John T. Guthrie, Kathleen C. Perencevich, Ana Taboada, Susan Lutz Klauda, Angela Mcrae, And Pedro Barbosa, Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes, Psychology in the Schools, Vol. 45(5), 2008.

Para peneliti sepakat bahwa keterlibatan sangat penting untuk membantu anak-anak menjadi pembaca yang kuat. Ketika siswa terlibat dalam membaca, mereka mampu menghasilkan kesempatan belajar sendiri. Allington, seorang peneliti yang peduli dengan apa yang paling penting ketika bekerja dengan pembaca yang kesulitan, menulis bahwa keterlibatan dalam membaca telah ditemukan sebagai aktivitas instruksional yang paling kuat untuk mendorong pertumbuhan membaca. Teori keterlibatan membaca memegang variabel motivasi tertentu sebagai kontributor yang sangat berpengaruh dalam mempromosikan membaca yang terlibat. Dengan memberikan daftar prinsip-prinsip berikut untuk mempromosikan motivasi membaca, teori tersebut telah menjawab pertanyaan: Bagaimana pendidik dapat merancang lingkungan sosial yang akan memberi siswa kemauan dan keterampilan untuk terlibat dalam membaca? Definisi Guthrie tentang keterlibatan membaca mencakup kontribusi kognitif, motivasi, dan sosial dari keterlibatan membaca, namun dalam penelitiannya dan orang lain, penekanan sosiokultural kurang ditekankan. Dengan tahun lalu, para sarjana telah menempatkan lebih penting pada implikasi sosiokultural dalam motivasi membaca. Rueda dkk. dan Verhoeven & Snow, menunjukkan kepedulian yang menjanjikan akan kebutuhan untuk mengenali dampak faktor rumah dan komunitas dalam keterlibatan membaca. Mereka mempertimbangkan pentingnya bagaimana membaca dihargai dalam budaya dan rumah tertentu, serta batas-batas yang ditempatkan antara budaya, rumah, dan sekolah.[203]

Model keterlibatan pengembangan pemahaman membaca mengusulkan bahwa keterlibatan dalam membaca adalah fungsi bersama dari proses motivasi dan strategi kognitif selama pemahaman membaca. Dalam perspektif ini, pembaca yang sangat terlibat keduanya termotivasi secara internal dan strategis, dan pembaca yang kurang terlibat menunjukkan motivasi yang lebih rendah dan lebih sedikit menggunakan strategi untuk memahami teks. Konsisten dengan perspektif ini, Fredricks, Blumenfeld, dan Paris[204] mengusulkan bahwa keterlibatan adalah atribut multidimensi termasuk keterlibatan perilaku (aktif melakukan tugas belajar akademik), keterlibatan kognitif (menggunakan strategi tingkat tinggi untuk mendorong pembelajaran yang mendalam), dan keterlibatan emosional (menik-

[203] https://msu.edu/~dwong/StudentWorkArchive/CEP900F01-RIP/Gallagher-Reading.html.

[204] Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.

mati tugas akademik) dan mengungkapkan semangat belajar). Dalam penyelidikan ini, kami menguji konstruk membaca terlibat sebagai variabel mediasi yang dapat menjelaskan efek instruksi terpadu pada pemahaman membaca siswa sekolah dasar. Beberapa studi kualitatif tentang praktik pendukung keterlibatan membaca di kelas sekolah dasar telah dilakukan. Guru yang dinominasikan untuk menjadi luar biasa muncul untuk mendukung keterlibatan siswa melalui antusiasme mereka, memberikan umpan balik positif, dan mengatur kelas secara menarik.[205] Dalam studi korelasional, Taylor, Pearson, Clark, dan Walpole [206] menunjukkan bahwa di sekolah berprestasi tinggi, sekolah miskin, praktik pengajaran mengajukan pertanyaan tingkat tinggi berkorelasi dengan tingkat pembelajaran aktif siswa dan dengan pemahaman bacaan. Namun, tidak ada penelitian yang mencoba untuk menentukan apakah efek instruksional pada pemahaman disebabkan oleh keterlibatan siswa dalam membaca.

Secara tradisional, kegiatan membaca sains memerlukan keterlibatan diam dengan teks ekspositori atau informasi yang ditulis oleh para ahli sains dan dicirikan oleh suara penulis yang jauh dan formal (Myers, 1992), gaya penulisan impersonal yang sebagian besar tanpa bahasa tentatif (Latour & Woolgar, 1986; Sutton, 1996; Swales, 1995), dan kepadatan leksikal tingkat tinggi (Halliday & Martin, 1993). Pembaca harus bekerja keras untuk membongkar informasi yang disandikan secara tekstual dari jenis tulisan padat leksikal yang sering dianggap terlalu sulit, kering, dan tidak menarik. Keterlibatan membaca dengan eksposisi faktual telah berfungsi sebagai sarana tradisional di mana siswa diberikan fakta-fakta ilmiah yang diterima yang diorganisasikan ke dalam kumpulan pengetahuan yang koheren. Praktik semacam itu mencerminkan model membaca *transmissive* (Schraw & Brunning, 1999; Sadoski & Paivio, 2007) yang berpusat pada adopsi siswa dari sikap pembaca eferen (Rosenblatt, 1978)—fokus pada identifikasi dan ekstraksi makna yang disandikan teks—dan penerimaan pasif dari pesan konseptual yang ditransfer dari teks ke memori melalui decoding yang tidak bermasalah.[207] Keterlibatan membaca dengan teks

[205] Dolezal, S.E., Welsh, L.M., Pressley, M., &Vincent, M.M. (2003). How nine third-grade teachersmotivate student academic engagement. Elementary School Journal, 103, 239 – 267.

[206] Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. Elementary School Journal, 101, 121- 165.

[207] Alandeom W. Oliveira, Reading Engagement in Science: Elementary Students' Read-Aloud Experiences, *International journal of Environmental & Science Education, 2015, 10(3),* 429-451.

faktual juga sering diperumit dengan adanya ilustrasi yang tidak jelas dan sulit untuk ditafsirkan. Gambar dalam teks sains telah terbukti sering menimbulkan tantangan interpretasi bagi pembaca karena hubungan struktural yang tidak konsisten antara teks dan teks (Pozzer & Roth, 2003; Pozzer-Ardenghi, & Roth, 2005) atau teks desain visual yang buruk (Ametller & Pinto, 2002); Catley, Novick, & Shade, 2010; Colin, Chauvet, & Viennot 2002; Oliveira et al., 2013; Stylianidou, Ormerod, & Ogborn, 2002). Temuan tersebut sejalan dengan teori membaca kode ganda (Sadoski & Paivio, 2004) yang menyatakan bahwa *decoding* dan pemahaman teks melampaui kode verbal karena pembaca juga memproses pesan yang dikodekan secara visual ketika terlibat dalam interpretasi teks tertulis. Namun, kemungkinan membaca dan pemahaman siswa juga dipengaruhi oleh jenis citra sains yang lebih liminal (misalnya, desain sampul buku) tetap belum dijelajahi, batasan yang dibahas oleh penelitian ini.[208]

Para peneliti menggunakan istilah keterlibatan untuk mencakup banyak arti. Salah satu maknanya adalah waktu pada tugas, yang berarti memperhatikan teks, berkonsentrasi pada makna, dan mempertahankan upaya kognitif. Definisi ini digunakan oleh Berliner, Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent. Arti kedua dari keterlibatan menekankan pengaruh. Dalam hal ini, kualitas seperti antusiasme, keterkaitan, dan kesenangan mengelilingi interaksi dengan teks. Ini digunakan oleh Furrer & Skinner. Arti ketiga dari keterlibatan mengacu pada kualitas kognitif pembaca. Terutama menekankan kedalaman pemrosesan selama membaca, makna ini menunjuk ke arah pembelajaran konseptual selama membaca, yang sering difasilitasi dengan penggunaan strategi, seperti bertanya atau pemantauan pemahaman. Ini digunakan oleh Meece, Blumenfeld, & Hoyle. Makna keempat adalah berbasis aktivitas, mengacu pada jumlah dan keragaman praktik membaca siswa di dalam dan di luar sekolah. Ini digunakan oleh Guhrie, Schafer & Hung, Kirsch, *et al.* Pandangan keterlibatan mengandung dua benang merah. Salah satunya adalah siswa aktif dan berenergi dalam membaca. Bahan kedua dalam sebagian besar definisi ini adalah bahwa siswa menggunakan pikiran mereka dengan penekanan pada strategi kognitif atau pengetahuan konseptual. Membaca terlibat tidak mengacu pada segala bentuk usaha atau pekerjaan tangan (seperti menyelesaikan tugas rutin dengan cepat), tetapi disposisi untuk berpikir secara mendalam

[208] *Ibid.*

dan menggunakan strategi untuk belajar dari teks. Definisi kami tentang membaca yang melibatkan dimulai dengan indikator perilaku sederhana: membaca terfokus.[209]

Ada empat kualitas utama dari membaca yang melibatkan. Karakteristik yang paling jelas adalah kompetensi kognitif, mengacu pada keterampilan pemahaman dan strategi kognitif untuk belajar dari teks. Mereka mampu menggunakan latar belakang pengetahuan, membentuk pertanyaan, mencari informasi, meringkas secara akurat, mengatur pengetahuan yang baru mereka temukan, dan memantau pemahaman mereka saat mereka membaca buku. Atribut *kedua* dari pembaca yang terlibat adalah motivasi. Pembaca yang terlibat ingin belajar; mereka mengambil kepuasan dalam membaca sukses, dan percaya pada keterampilan membaca mereka. *Ketiga*, pembaca yang terlibat didorong oleh pengetahuan. Untuk proyek mereka, mereka telah mengkonsolidasikan apa yang sudah mereka ketahui. Setelah meninjau pengetahuan mereka sebelumnya, mereka mencatat apa yang dapat mereka ingat. *Keempat*, pembaca yang terlibat secara sosial interaktif dalam belajar. Di meja mereka, ada desas-desus produktivitas. Diskusi tentang topik yang mengganggu dan konflik interpersonal relatif jarang terjadi. Singkatnya, pembaca yang terlibat bersifat strategis, termotivasi, didorong oleh pengetahuan, dan interaktif secara sosial.

Dengan kata lain, pertumbuhan siswa dalam pemahaman membaca secara substansial dipengaruhi oleh jumlah keterlibatan membaca mereka. Melibatkan membaca bukan hanya kegiatan rekreasi. Ini bukan sekadar bentuk kesenangan, dikontraskan dengan kerja keras membaca untuk mendapatkan makna atau pengetahuan baru. Sebaliknya, membaca yang terlibat sangat berharga, dan mungkin perlu, untuk pencapaian membaca di kelas-kelas dasar selanjutnya. Model hubungan antara keterlibatan dan pencapaian kami sederhana. Membaca yang terlibat adalah jalur utama menuju kompetensi dan keahlian yang dibutuhkan untuk pencapaian.[210]

Covington mengembangkan model harga diri di mana individu berusaha untuk mempertahankan rasa positif dari kemampuan untuk melestarikan harga diri mereka. Teori harga diri motivasi berprestasi mengemukakan pandangan bahwa individu tertentu berkinerja buruk ketika mereka melihat bahwa hasil negatif adalah skenario yang mungkin terjadi.

[209] *Ibid.*
[210] J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich, *Op. cit.*

Banyak individu tak berdaya yang terpelajar menghindari kegiatan membaca karena mereka merasa bahwa keterlibatan membaca akan menyebabkan kegagalan membaca[211]

Keterlibatan membaca dalam sains dapat berpusat pada transmisi dan transaksi ke tingkat yang berbeda. Ketika pusatnya adalah pada transmisi, membaca sains adalah aktivitas pedagogis yang ditujukan hanya pada penerimaan pasif dari pesan ilmiah yang disandikan secara tekstual. Sebaliknya, ketika membaca sains berpusat pada transaksi, guru dan siswa secara aktif menegosiasikan makna kata ilmiah dalam kaitannya dengan sampul dan judul buku (pembacaan paratekstual), teks lain (pembacaan intertekstual), genre (pembacaan arsitektural), dan komentar kritis (membaca metatekstual). Temuan ini menggarisbawahi banyaknya cara membaca teks sains dapat didekati dalam pengaturan kelas. Signifikansinya sekarang dibahas dalam terang literatur ilmiah yang ada. Temuan ini konsisten dengan argumen sebelumnya yang dibuat oleh para sarjana yang menekankan bahwa buku lebih dari sekadar teks tanpa tubuh, buku juga merupakan media visual yang materialitasnya (sampul, tata letak, ilustrasi, jaket, anotasi) menjadi pusat proses membaca dan mencerna konten tekstual.[212]

[211] G. Woolley, *Reading Comprehension Assisting Children with Learning Difficulties,*, (New York & London: Springer, 2011)

[212] Alandeom W. Oliveira, *Op. cit.*

7

STRATEGI METAKOGNITIF DALAM PEMAHAMAN BACAAN

A. PENGERTIAN METAKOGNISI

Diperlukan konsensus mengenai makna keterampilan membaca dan strategi membaca. Keterampilan membaca adalah tindakan otomatis yang menghasilkan *decoding* dan pemahaman dengan kecepatan, efisiensi, dan kelancaran dan biasanya terjadi tanpa kesadaran komponen atau kontrol yang terlibat, sementara strategi membaca disengaja, upaya yang diarahkan pada tujuan untuk mengontrol dan memodifikasi upaya pembaca untuk memecahkan kode teks, memahami kata-kata, dan membangun makna teks. Pembaca yang mahir membutuhkan keseimbangan antara keterampilan dan strategi dan kemampuan untuk beralih dengan mulus di antara keduanya bila diperlukan. Guru perlu membedakan antara keterampilan membaca dan strategi untuk memahami bagaimana pembaca mempelajari keterampilan baru, bagaimana mereka memperbaiki kesulitan saat membaca, dan bagaimana mereka mengajar orang lain membaca.[213]

Dalam pandangan Flavell, metakognisi dianggap sebagai proses berpikir tentang berpikir atau kognisi tentang kognisi, memainkan peran penting dalam banyak aktivitas kognitif yang terkait dengan pembelajaran B2. Flavell menjelaskan bahwa metakognisi adalah "pengetahuan dan kognisi tentang fenomena kognitif". Dengan kata lain, metakognisi mengacu pada pengetahuan tentang proses dan produk kognitif dan termasuk refleksi pada pemikiran atau kognisi seseorang tentang kognisi. Flavell juga per-

[213] Peter Afflerbach, P. David Pearson, and Scott G. Paris, "Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies," *The Reading Teacher* 61, no. 5 (February 2008): 364–373.

caya bahwa pengetahuan metakognitif memainkan peran penting dalam banyak aktivitas kognitif dalam kaitannya dengan penggunaan bahasa. Dengan kata lain, metakognisi mengacu pada pengetahuan tentang proses dan produk kognitif dan termasuk refleksi pada pemikiran atau kognisi seseorang tentang kognisi. Selain itu, Anderson (2005) percaya bahwa metakognisi terkait erat dengan refleksi kritis dan evaluasi pemikiran seseorang yang dapat membawa perubahan spesifik dalam cara belajar.[214]

Model metakognisi Flavell menggabungkan pengetahuan metakognitif dan pengalaman metakognitif. Pengetahuan metakognitif terdiri dari pengetahuan atau keyakinan tentang orang, tugas, dan variabel strategi pembelajar, yang merupakan faktor-faktor yang memengaruhi jalannya dan hasil aktivitas kognitif. Pengalaman metakognitif berkaitan dengan pengalaman kognitif atau afektif dalam kaitannya dengan aktivitas intelektual yang secara sadar mengaktifkan pengetahuan metakognitif dalam praktik. Wenden lebih jauh menjelaskan fungsi pengetahuan metakognitif dalam pembelajaran bahasa. Dalam penjelasannya yang diperluas, pengetahuan orang berkaitan dengan pengetahuan umum peserta didik tentang "faktor manusia yang memfasilitasi atau menghambat pembelajaran". Ini terdiri dari empat kategori pengetahuan atau keyakinan: (1) faktor kognitif dan afektif yang memengaruhi pemerolehan bahasa seperti usia, bakat bahasa, dan motivasi; (2) pengetahuan khusus pembelajar tentang bagaimana faktor-faktor di atas berlaku dalam pengalaman belajar bahasa mereka; (3) keyakinan efikasi diri peserta didik; dan (4) keyakinan peserta didik tentang kemampuan mereka untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Menurut Weden, tugas pengetahuan mengacu pada pengetahuan peserta didik tentang tujuan tugas dan bagaimana hal itu terkait dengan kebutuhan belajar bahasa mereka. Pengetahuan tugas juga mencakup informasi mengenai sifat dan tuntutan tugas. Pengetahuan strategis berkaitan dengan pengetahuan umum tentang strategi dan pengetahuan khusus tentang kapan dan bagaimana menggunakannya.[215]

Flavell dalam Vandergrift & Goh menggambarkannya sebagai "*one's knowledge concerning one's own cognitive processes and . . . active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some*

[214] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

[215] *Ibid.*

concrete goal or objective." Artinya bahwa pengetahuan seseorang tentang proses kognitif dan pemantauan aktif dari proses ini berkaitan dengan objek kognitif atau data yang ditanggungnya, biasanya dalam melayani beberapa tujuan atau sasaran konkret. Menurut Goh, metakognisi mengacu pada kesadaran pendengar dari proses kognitif yang terlibat dalam pemahaman, dan kapasitas untuk mengawasi, mengatur, dan mengarahkan proses-proses ini. Selain kemampuan untuk merefleksikan proses-proses ini, metakognisi termasuk pengetahuan tentang faktor-faktor yang berkaitan dengan tugas, orang, dan strategi yang ikut bermain selama kegiatan kognitif.[216]

Selain itu, Flavell percaya bahwa pengetahuan metakognitif memainkan peran penting dalam banyak aktivitas kognitif dalam kaitannya dengan penggunaan bahasa seperti pemahaman mendengarkan yang telah banyak diungkapkan oleh para Ashli misalnya, Goh, 1998, 2008; Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006, membaca pemahaman misalnya, Baker & Brown, 1984; Brown, 1980; Paris & Jacobs, 1984; Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Paris & Winograd, 1990, dan menulis (misalnya, Zimmerman & Bandura, 1994). Berdasarkan penelitian sebelumnya, misalnya, Baker & Brown, 1984; Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983 dan karya mani mereka sendiri (misalnya, Paris & Jacobs, 1984; Paris et al., 1983) berkaitan dengan fungsi metakognisi dalam pemahaman membaca, Paris & Winograd berpendapat bahwa metakognisi dalam membaca terdiri dari penilaian diri dan manajemen diri. Penilaian diri mengacu pada refleksi pribadi pada pengetahuan dan kemampuan sendiri serta membuat penilaian tentang tugas dan faktor strategi yang memengaruhi kinerja. Di sisi lain, manajemen diri adalah "metakognisi dalam tindakan", yang membantu individu "mengatur aspek kognitif pemecahan masalah", dan termasuk perencanaan, evaluasi, dan regulasi. Dalam tahap perencanaan, pembaca menyesuaikan tingkat dan standar pemahaman mereka dengan tujuan tugas yang diperlukan; pada tahap evaluasi, pembaca menilai pemahamannya sendiri; dan pada tahap regulasi, mereka memantau proses membaca mereka dan merevisi rencana dan strategi membaca.[217]

Penelitian lebih lanjut ke dalam metakognisi dan pemahaman bacaan berusaha untuk mengatasi hubungan sebab akibat di antara mereka. Misalnya, Roeschl-Heils, Schneider, dan van Kraayenoord (2003) menun-

[216] *Vandergrift* and Goh, *Teaching and Learning Second Language Listening Metacognition in Action.*
[217] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

jukkan bahwa pengetahuan metakognitif menjelaskan sekitar 25% varian dalam pemahaman bacaan. Demikian pula, Phakiti (2003) menyimpulkan bahwa penggunaan strategi menyumbang 15-22% dari varians yang diamati dalam tes pemahaman bacaan. Akhirnya, studi longitudinal Cain, Oakhill, dan Bryant (2004) menyarankan bahwa pemantauan pemahaman adalah prediktor yang signifikan dari pemahaman. Secara keseluruhan, pandangan konsensual di antara para peneliti adalah bahwa metakognisi merupakan kontributor penting untuk kinerja pemahaman membaca.[218]

Pandangan berbeda dari Nelson bahwa metakognisi telah didefinisikan sebagai konstruksi yang mengacu pada pemikiran tentang seseorang atau kemampuan manusia untuk sadar akan proses mental seseorang. Adapun Wenden mendefinisikan metakognisi sebagai pengetahuan tentang pembelajaran yang merupakan bagian dari pengetahuan pembelajar dan terdiri dari sistem gagasan terkait, relatif stabil, pengembangan awal dan abstraksi pengalaman peserta didik. Pendapat senada disampaikan oleh Vandergrift bahwa kesadaran metakognitif dalam menyimak dapat didefinisikan sebagai penilaian kognitif peserta didik atau persepsi pengetahuan metakognitif tentang diri mereka sendiri, pemahaman, tujuan kognitif, dan pendekatan menyelesaikan tugas dan penggunaan strategi.[219]

Kerangka metakognitif mengacu pada tiga komponen, ialah pengalaman, pengetahuan, dan strategi, seperti tergambar berikut.

GAMBAR 7.1. KERANGKA METAKOGNITIF DALAM PEMBELAJARAN[220]

[218] *Ibid.*

[219] *Mehrak* Rahimi and Maral Katal, "Metacognitive Listening Strategies Awareness in Learning English as a Foreign Language: A Comparison between University and High-School Students," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (January 1, 2012): 82–89.

[220] Larry Vandergrift & Christine C.M. Goh, *Op. cit.,* h. 85.

Veenman dkk., menawarkan tiga prinsip untuk merencanakan pembelajaran metakognitif yang efektif, yaitu (1) merancang instruksi metakognitif pada subjek untuk memastikan konektivita; (2) mendorong peserta didik untuk melakukan usaha ekstra dengan menunjukkan kepada mereka kegunaan kegiatan metakognitif; (3) menentukan pelatihan untuk memastikan aktivitas metakognitif. Instruksi metakognitif menciptakan siklus pembelajaran berkelanjutan, seperti yang ditunjukkan pada gambar berikut.

GAMBAR 7.2. PENDEKATAN METAKOGNITIF UNTUK PEMBELAJARAN[221]

Melalui proses penggunaan pendekatan metakognitif dalam pembelajaran, peserta didik menjadi lebih terampil: (1) merencanakan kegiatan; (2) pemahaman; (3) memecahkan masalah pemahaman; dan (4) mengevaluasi pendekatan dan hasil. Proses-proses dan interaksi diilustrasikan pada gambar berikut.

GAMBAR 7.3. PROSES METAKOGNITIF DAN INTERAKSI[222]

[221] *Ibid.,* h. 98.
[222] *Ibid.,* h. 106.

Wenden lebih jauh menjelaskan fungsi pengetahuan metakognitif dalam pembelajaran bahasa. Dalam penjelasannya yang diperluas, pengetahuan orang berkaitan dengan pengetahuan umum peserta didik tentang "faktor manusia yang memfasilitasi atau menghambat pembelajaran". Ini terdiri dari empat kategori pengetahuan atau keyakinan: (1) faktor kognitif dan afektif yang memengaruhi pemerolehan bahasa seperti usia, bakat bahasa, dan motivasi; (2) pengetahuan khusus pembelajar tentang bagaimana faktor-faktor di atas berlaku dalam pengalaman belajar bahasa mereka; (3) keyakinan efikasi diri peserta didik; dan (4) keyakinan peserta didik tentang kemampuan mereka untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Menurut Wenden, pengetahuan tugas mengacu pada pengetahuan peserta didik tentang tujuan tugas dan bagaimana hal itu terkait dengan kebutuhan belajar bahasa mereka. Pengetahuan tugas juga mencakup informasi mengenai sifat dan tuntutan tugas. Pengetahuan strategis berkaitan dengan pengetahuan umum tentang strategi dan pengetahuan khusus tentang kapan dan bagaimana menggunakannya.[223]

B. HAKIKAT STRATEGI METAKOGNITIF DALAM MEMBACA

Strategi belajar metakognitif adalah strategi yang melibatkan pengetahuan tentang belajar dan mengendalikan pembelajaran melalui perencanaan, pemantauan dan evaluasi kegiatan pembelajaran.[224] Strategi metakognitif terkait dengan pembelajaran secara umum dan sering memiliki manfaat jangka panjang. Menurut Buck, strategi metakognitif adalah aktivitas mental sadar atau tidak sadar yang menjalankan fungsi eksekutif dalam manajemen strategi kognitif, yaitu (1) menilai situasi; (2) pemantauan; (3) evaluasi diri; dan (4) pengujian diri.[225] Zhang dan Goh melakukan penelitian pada siswa EFL Singapura untuk menyelidiki pengetahuan metakognitif mereka tentang strategi pembelajaran dalam berbicara dan mendengarkan. Temuan menunjukkan bahwa peserta didik, yang secara kognitif sadar akan keuntungan dari strategi pembelajaran, mampu meningkatkan

[223] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

[224] Zahra Ratebi and Zahra Amirian, "The Use of Metacognitive Strategies in Listening *Comprehension* by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners," *Journal of Studies in Education* 3, no. 1 (January 13, 2013): 140, accessed November 29, 2018, http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/2969.

[225] Jack C. Richards, *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice,* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008).

jumlah strategi yang dapat mereka terapkan. Hasil ini menegaskan manfaat penerapan strategi secara percaya diri dan sadar.[226]

Wenden mendefinisikan strategi metakognitif sebagai keterampilan umum "yang melaluinya pelajar mengelola, mengarahkan, mengatur, membimbing pembelajaran mereka" yang terdiri dari perencanaan, evaluasi, dan pemantauan. Kategorisasi strategi metakognitif ini didasarkan pada Brown, Bransford, Ferrara, dan Campione. Selain itu, O'Malley, dan Chamot juga mengadopsi tiga strategi (yaitu, perencanaan, evaluasi, dan pemantauan) dalam taksonomi strategi pembelajaran bahasa mereka.[227]

Strategi metakognitif adalah aktivitas mental sadar atau tidak sadar yang melakukan fungsi eksekutif dalam pengelolaan strategi kognitif:[228]

1. Menilai situasi: Memperhitungkan kondisi seputar tugas bahasa dengan menilai pengetahuan sendiri, sumber daya internal dan eksternal yang tersedia, dan kendala situasi sebelum terlibat dalam tugas.
2. Pemantauan: Menentukan efektivitas kinerja seseorang atau orang lain saat terlibat dalam tugas.
3. Mengevaluasi diri: Menentukan efektivitas kinerja seseorang atau orang lain setelah terlibat dalam aktivitas.
4. Pengujian diri: Menguji diri sendiri untuk menentukan efektivitas penggunaan bahasa sendiri atau kekurangannya.

Kesadaran strategi membaca metakognitif memainkan peran penting dalam pemahaman membaca dan proses pendidikan. Terlepas dari pentingnya, strategi metakognitif telah lama diabaikan dalam pengajaran, penelitian, pembelajaran, dan penilaian bahasa Inggris. Kurangnya keterampilan strategi membaca metakognitif yang baik ini diperparah oleh peran sentral pemahaman membaca dalam keberhasilan pendidikan. Kemampuan strategi membaca metakognitif perlu difokuskan dalam pembelajaran dan pengajaran bahasa. Keterampilan membaca pemahaman metakognitif memiliki efek positif pada belajar bahasa kedua dan pelajar dapat memperoleh keterampilan yang mereka butuhkan untuk komunikasi yang efektif dalam bahasa Inggris.[229]

---

[226] Maryam Rahimirad, "The Impact of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of University Students," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 (May 6, 2014): 1485–1491, accessed June 30, 2019, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026603.

[227] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

[228] Richards, *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice.*

[229] Mohammad Reza Ahmadi, Hairul Nizam Ismail, and Muhammad Kamarul Kabilan Abdullah, "The

Hasil penelitian menunjukkan bahwa peserta didik melaporkan pemahaman yang lebih baik tentang sifat dan tuntutan membaca, kesadaran yang lebih dalam tentang pengetahuan metakognitif dalam meningkatkan pemahaman membaca dan peningkatan kepercayaan diri dalam menangani latihan membaca. Para pelajar juga menunjukkan peningkatan kinerja membaca dibandingkan dengan kelompok kontrol tanpa intervensi metakognitif.[230]

Peserta didik bisa memanfaatkan strategi membaca metakognitif dalam rangka merencanakan, menyusun, dan mengevaluasi keberhasilan proses belajar mereka. Mereka sadar akan proses kognitif mereka selama membaca dan mampu memanfaatkan beragam strategi membaca metakognitif untuk mencapai pemahaman. Strategi membaca metakognitif membuat siswa sadar akan tujuan mereka. Mereka mampu memantau proses membaca, memeriksa pemahaman bacaan mereka, menyusun strategi, mengevaluasi penerapan strategi mereka dan setelah evaluasi, menyesuaikan pilihan strategi mereka jika diperlukan. Peserta didik akan lebih termotivasi dalam menggunakan strategi metakognitif dalam membaca pemahaman melalui pemantauan proses pemahaman yang efektif yang dianggap penting dalam mengembangkan keterampilan membaca.[231]

Memahami teks bahasa Inggris masih dianggap sulit bagi siswa. Strategi metakognitif telah dianggap efektif dalam mengatasi kesulitan membaca oleh banyak peneliti. Siswa secara umum menunjukkan kesadaran moderat dari semua strategi dan memiliki preferensi untuk menggunakan Strategi Pemecahan Masalah, diikuti oleh Strategi Dukungan dan Strategi Global. Studi ini juga menunjukkan bahwa siswa berkinerja tinggi menggunakan strategi lebih sering daripada siswa berkinerja rendah. Dapat disimpulkan bahwa semakin siswa sadar menggunakan strategi membaca metakognitif, semakin baik kinerja mereka dalam keterampilan membaca. Oleh karena itu, mengajarkan siswa untuk menggunakan strategi metakognitif dapat menjadi solusi dalam meningkatkan kemampuan membaca siswa.[232]

Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension," *English Language Teaching* 6, no. 10 (2013): 235–244.

[230] Feng Teng, "The Benefits of Metacognitive Reading Strategy Awareness Instruction for Young Learners of English as a Second Language," *Literacy* 54, no. 1 (January 1, 2020): 29–39, accessed May 7, 2022, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lit.12181.

[231] Muhammad Nafi Annury et al., "The Use of Metacognitive Strategies in EFL Reading Comprehension," *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 343 (August 29, 2019): 62–66.

[232] Zulfadli A. Aziz, Chairina Nasir, and Ramazani Ramazani, "Applying Metacognitive Strategies in

Metakognisi siswa tentang membaca strategis dapat diamati secara eksternal ketika mereka menggarisbawahi beberapa bagian teks, membuat catatan, atau melihat ke depan dan ke belakang melintasi halaman. Namun, sebagian besar strategi membaca menyangkut pemikiran internal selama membaca (Paris & Flukes, 2005). Oleh karena itu, pengukuran membaca strategis siswa sering disimpulkan dari apa yang mereka katakan tentang proses membaca mereka. Ada tiga metode yang sering digunakan untuk memperoleh informasi tentang metakognisi siswa tentang membaca strategis: laporan diri selama membaca, wawancara setelah membaca, dan survei pemikiran pembaca dalam proses membaca.[233]

Pertama adalah laporan diri selama membaca. Ketika menilai aspek metakognitif dari membaca strategis dengan laporan diri, peneliti biasanya meminta pembaca untuk berpikir keras selama membaca dengan mengajukan pertanyaan secara berkala tentang apa yang mereka pikirkan pada titik-titik tertentu selama mereka membaca. Ericsson (2002) berpendapat bahwa ketika subjek diinstruksikan untuk mengungkapkan pikiran mereka yang sedang berlangsung sambil fokus pada tugas, peneliti bisa mendapatkan hubungan terdekat antara proses berpikir mereka dan laporan verbal (Dörnyei, 2007).

Kedua adalah wawancara setelah membaca. Wawancara dianggap sebagai metode yang paling sering digunakan dalam penyelidikan kualitatif (Dörnyei, 2007). Di bidang pemahaman bacaan, wawancara dapat mencakup pertanyaan terbuka tentang berbagai aspek membaca (Paris & Flukes, 2005). Misalnya, Myers dan Paris (1978) melakukan studi metakognitif pertama tentang membaca dengan menggunakan wawancara dengan siswa kelas dua dan enam tentang bagaimana variabel tugas, orang, dan strategi memengaruhi membaca. Mereka mengidentifikasi peningkatan perkembangan dalam kesadaran strategi anak-anak dan variabel yang membuat membaca menjadi mudah atau sulit. Selain itu, wawancara juga dapat digunakan untuk menilai apa yang siswa peroleh dari instruksi kelas. Misalnya, Paris dan Jacobs (1984) menggunakan wawancara untuk mengevaluasi pengetahuan strategi siswa kelas tiga dan lima yang diperoleh dari intervensi kelas. Temuan mereka mengungkapkan bahwa mereka yang

Comprehending English Reading Texts," *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature* 19, no. 1 (July 31, 2019): 138.

[233] Zhang, *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach.*

berpartisipasi dalam program intervensi memperoleh kesadaran strategi lebih dari kelompok kontrol. Paris dan Flukes (2005) berpendapat bahwa wawancara juga dapat digunakan untuk mendiagnosis kesadaran siswa tentang strategi membaca dan menilai nilai relatif dan frekuensi penggunaan strategi yang berbeda.

Ketiga adalah survei dan kuesioner. Meskipun laporan diri dan wawancara memberikan data yang kaya dan mendalam tentang aspek metakognitif pembaca dari membaca strategis, mereka harus diberikan secara individual, yang membutuhkan banyak waktu. Oleh karena itu, banyak peneliti menggunakan metode alternatif survei dan kuesioner karena dapat dilakukan secara lebih efisien dalam kelompok untuk memperoleh informasi tentang penggunaan strategi membaca. Baik peneliti membaca L1 dan L2 telah mengembangkan kuesioner dan memberikannya kepada pembaca dari kelompok usia, budaya, dan bahasa yang berbeda untuk memperoleh penggunaan strategi membaca pembaca (misalnya, Carrell, 1989b; Jacobs & Paris, 1987; Mokhtari & Reichard, 2002; Mokhtari , Sheorey, & Reichard, 2008; Phakiti, 2003, 2008b; Schmitt, 1990).

8 STRATEGI MEMBACA CEPAT

A. HAKIKAT MEMBACA CEPAT

Ada banyak kesalahpahaman tentang membaca lebih cepat, terutama tentang seberapa cepat orang dapat membaca, dan ini dapat dijernihkan dengan melihat sifat fisik membaca. Ketika orang membaca, tiga jenis tindakan yang terlibat fiksasi pada kata-kata tertentu, melompat (*saccades*) ke item berikutnya untuk fokus, dan regresi (gerakan kembali ke item yang sudah dilihat). Artinya, saat membaca, mata tidak bergerak dengan mulus di sepanjang garis cetak, tetapi melompat dari satu kata ke kata lain. Kecepatan membaca dipengaruhi oleh berbagai faktor termasuk tujuan membaca, dan kesulitan teks. Kesulitan teks dipengaruhi oleh kosakata, konstruksi gramatikal, wacana, dan latar belakang pengetahuan. Target yang masuk akal untuk pembelajar bahasa kedua yang membaca materi yang tidak mengandung kosakata atau tata bahasa yang tidak diketahui dan memiliki konten yang mudah adalah sekitar 250 kata per menit. Rayner menyatakan bahwa ada banyak penelitian tentang gerakan mata saat membaca dan peningkatan terbaru dalam teknologi pelacakan mata telah mengonfirmasi temuan berikut.[234]

1. Pembaca yang terampil membaca sekitar 250–300 kata per menit menghasilkan sekitar 90 fiksasi per 100 kata.
2. Setiap lompatan saccadic terdiri dari sekitar 1,2 kata dalam bahasa Inggris. Ini sekitar delapan huruf.

[234] I.S.P. Nation, *Op. cit.*

3. Seorang pembaca yang terampil membuat sekitar 15 regresi dalam setiap 100 fiksasi. Regresi terjadi karena pembaca membuat lompatan yang terlalu besar (banyak regresi ketika membaca dalam bahasa Inggris hanya beberapa huruf panjangnya), dan karena ada masalah dalam memahami teks.

Membaca cepat bukan hanya tentang membaca kata-kata lebih cepat dari yang Anda lakukan sebelumnya. Ini tentang kemampuan membaca dengan kecepatan yang sesuai dengan materi yang Anda baca. Jika Anda membaca terlalu lambat, pikiran Anda akan mengembara. Anda mungkin bosan dan Anda tidak akan mengingat apa pun. Jika Anda membaca terlalu cepat, Anda akan mengurangi kemungkinan mengingat apa yang ingin Anda ingat. Anda akan menjadi frustrasi dan stres dan dengan demikian semakin kecil kemungkinannya untuk mengingat. Faktor-faktor yang berkontribusi terhadap kecepatan:[235]

1. Kejelasan tujuan. Semakin jelas tujuan Anda, semakin cepat Anda dapat membaca.
2. Suasana hati. Jika Anda merasa lelah, gelisah, tidak sabar atau mudah tersinggung, Anda tidak mungkin dibaca secepat ketika Anda waspada, segar, bahagia dan santai ketika Anda harus membaca.
3. Keakraban dengan terminologi terkait subjek.
4. Sulitnya teks.
5. Tingkat urgensi dan stres.

Adapun faktor yang memengaruhi belajar membaca cepat sebagai berikut.[236]

1. Sikap yang baik terhadap membaca. Keinginan untuk mempelajari bagaimana Anda dapat meningkatkan kemampuan membaca Anda dan mempertimbangkan apa yang akan Anda dapatkan dari membaca cepat.
2. Keakraban dengan bahasa yang terkait dengan subjek dan kosakata yang baik.
3. Pengetahuan latar belakang yang baik tentang subjek atau jika Anda belum memilikinya, strategi untuk membangun latar belakang pengetahuan dengan cepat.

[235] Tina Konstant, *Teach yourself speed reading,* (Great Britain: Hodder & Stoughton Educational, 2003), p. 21.
[236] *Ibid.,* p. 22.

4. Praktik. Jika Anda dapat menyisihkan 15 menit sehari selama 30 hari, Anda akan menemukan bahwa kecepatan membaca, daya ingat, pemahaman, dan fleksibilitas membaca Anda akan meningkat dengan cepat.

B. MENINGKATKAN KECEPATAN MEMBACA LISAN

Kemampuan membaca cepat dapat ditingkatkan dengan berbagai cara, antara lain:[237]

Membaca nyaring belum terlihat sangat baik di kelas membaca bahasa kedua, terutama karena penyalahgunaan teknik membaca nyaring di sekitar kelas. Namun, di kelas bahasa pertama, membaca dengan suara keras kepada guru atau teman sebaya merupakan langkah yang sangat penting untuk memperoleh keterampilan *decoding* dan pemahaman yang lancar yang merupakan persiapan yang diperlukan untuk membaca dalam hati yang lancar.

Membaca berpasangan adalah salah satu bentuk membaca berbantuan. Dalam kegiatan ini, pembelajar dipasangkan dengan pembaca yang lebih mahir. Mereka duduk berdampingan dan membaca teks yang sama dengan keras bersama-sama dengan pembaca yang lebih mahir menjaga kecepatan yang sama dengan pembaca yang kurang mahir. Pembaca yang kurang mahir menyikut pembaca yang lebih mahir sebagai isyarat bahwa mereka ingin membaca sendiri. Jika pembaca yang kurang mahir menemukan masalah, pembaca yang lebih mahir bergabung untuk membaca lagi. Kegiatan membaca berpasangan dapat berlangsung selama sekitar 15 sampai 30 menit, dan pelajar harus dilatih dalam penggunaan prosedur. Penelitian tentang aktivitas ini dengan pelajar bahasa pertama menunjukkan bahwa pelajar membuat kemajuan yang sangat substansial dalam akurasi dan pemahaman.

Membaca 4/3/2 merupakan adaptasi dari kegiatan 4/3/2 berbicara (Nation, 1989) untuk membaca nyaring. Setiap peserta didik memiliki teks untuk dibaca. Semua peserta didik dapat memiliki teks yang sama tetapi lebih menarik bagi pendengar dan lebih cocok untuk kelas dengan berbagai kemahiran jika mereka semua memiliki teks yang berbeda. Peserta didik membentuk pasangan. Satu anggota dari setiap pasangan adalah

[237] I.S.P. Nation, *Op. cit.*

pendengar dan yang lainnya adalah pembaca. Ketika guru mengatakan "Pergi!" setiap pembaca membacakan teks mereka kepada pendengarnya. Setelah empat menit guru berkata "Berhenti!" dan pembaca berhenti membaca. Mereka berganti pasangan dan pembaca kemudian membacakan teks yang sama selama tiga menit kepada pendengar baru mereka. Mereka berganti pasangan lagi dan pembaca sekarang membacakan teks yang sama kepada pendengar baru selama dua menit.

Kegiatan membaca dan mencari tidak memenuhi banyak kondisi untuk kelancaran kegiatan tetapi salah satu yang mendorong peserta didik untuk bekerja dengan unit dasar yang lebih besar. Peserta didik bekerja berpasangan saling berhadapan. Yang satu sebagai pembaca, yang lain sebagai pendengar. Pembaca memegang selembar kertas atau buku yang berisi dialog setinggi dada dan sedikit ke kiri.

Banyak kursus membaca cepat yang tersedia saat ini beroperasi dengan mengubah motivasi siswa dan dengan saran bahwa kursus tersebut akan berhasil. Dengan niat sadar yang terfokus, kecepatan membaca dapat ditingkatkan sekitar sepuluh persen per sesi, dan kadang-kadang dapat digandakan selama 10-20 sesi. Namun, ini adalah batas mutlak untuk jenis pendekatan ini. Lamanya waktu yang dibutuhkan untuk membuat fiksasi dan jumlah kata yang difiksasi diubah tetapi sedikit, sebagian besar peningkatan terjadi karena berkurangnya pikiran yang mengembara dan melompat-lompat.[238]

C. PERSEPSI TERHADAP KONSEP KECEPATAN MEMBACA

Membaca cepat memiliki pemahaman yang berbeda pada setiap orang. Adapun beberapa persepsi terhadap konsep kecepatan dalam membaca antara lain.[239]

1. Tunjuk dengan jari telunjuk atau pena Anda ke kata-kata yang Anda baca. Coba dan gerakkan jari Anda lebih cepat, ini akan membantu Anda membangun kebiasaan membaca yang lancar dan berirama.
2. Saat Anda menggerakkan jari Anda di sepanjang baris yang Anda baca, coba dan ambil lebih dari satu kata pada satu waktu.
3. Ketika Anda telah mencapai batas latihan sebelumnya, maka ambillah

[238] P. Shepherd, & G. Unsworth-Mitchell, *The Speed Reading Course*. Retrieved from Tools for Transformation, 1997.

[239] *Ibid.*

beberapa bahan bacaan ringan dan cobalah untuk membaca lebih dari satu baris secara bersamaan. Artikel majalah bagus untuk tujuan ini karena banyak majalah memiliki kolom sempit sekitar 5 atau 6 kata, dan sering kali bahannya ringan.

4. Berbagai pola panduan visual harus dicoba. Ini termasuk gerakan diagonal, melengkung, dan lurus ke bawah halaman. Latih gerakan mata Anda di atas halaman, gerakkan mata Anda pada bidang horizontal dan vertikal dan secara diagonal dari kiri atas halaman ke kanan bawah dan akhirnya, dari kanan atas ke kiri bawah. Cobalah untuk mempercepat secara bertahap dari hari ke hari. Tujuan dari latihan ini adalah untuk melatih mata agar berfungsi lebih akurat dan mandiri.
5. Berlatih membaca secepat mungkin selama satu menit, tanpa mengkhawatirkan pemahaman. Jangan khawatir tentang pemahaman Anda, ini adalah latihan kecepatan persepsi.
6. Untuk latihan ini Anda terutama memperhatikan kecepatan, meskipun pada saat yang sama Anda membaca untuk pemahaman sebanyak mungkin. Membaca harus dilanjutkan dari poin terakhir yang dicapai. Lakukan ini selama satu menit dan kemudian hitung kecepatan membaca Anda, sebut ini sebagai kecepatan normal tertinggi Anda.
7. Berlatih membaca (dengan pemahaman) selama satu menit sekitar 100 w.p.m. lebih cepat dari kecepatan normal tertinggi Anda.
8. Ketika Anda bisa melakukannya, terus tingkatkan kecepatan Anda sekitar 100 w.p.m. kenaikan. Jika Anda menghitung berapa banyak kata yang ada pada baris rata-rata, maka mudah untuk mengonversi w.p.m. menjadi baris per menit. Misalnya. jika sebuah baris memiliki 10 kata dan Anda membaca pada satu baris per detik, maka Anda membaca pada 600 w.p.m.
9. Mulailah dari awal sebuah bab dan berlatih membaca tiga baris sekaligus, dengan alat bantu visual (seperti kartu) dan dengan kecepatan membaca cepat, selama 5 menit.
10. Baca terus dari titik ini, bertujuan untuk pemahaman pada kecepatan tertinggi. Lakukan ini selama lima menit, lalu hitung dan catat kecepatan membaca Anda dalam w.p.m.
11. Ambil buku yang mudah dan mulai dari awal bab. Skim selama satu menit menggunakan panduan visual pada 4 detik per halaman.
12. Kembali ke awal bab dan berlatih membaca dengan kecepatan minimum Anda selama lima menit.

Kecepatan, pada kenyataannya, dengan cepat dilupakan oleh pembaca cepat terlatih, yang biasanya terlalu sibuk mengikuti alur pemikiran dalam membaca mereka untuk menyadari berapa banyak kata per menit yang mereka capai. Untuk meyakinkan diri Anda bahwa Anda membuat kemajuan dramatis dalam kecepatan membaca, Anda mungkin ingin menggunakan “grafik kecepatan” berikut untuk mengukur tingkat membaca Anda.[240]

Seberapa Cepat Saya Membaca?

Jumlah Kata:	**100**	**150**	**200**	**250**	**300**	**400**	**500**	**700**	**900**
Menit:									
1.00	100	150	200	250	300	400	500	700	900
1.25	80	120	160	200	240	320	400	560	800
1.50	67	100	134	166	200	267	330	460	667
1.75	57	84	114	143	170	228	285	400	572
2.00	50	75	100	125	150	200	250	350	500
3.00	33	–	66	–	100	133	165	232	333
4.00	25	–	50	–	75	100	125	175	250
5.00	20	–	40	–	60	80	100	140	200

1. Aturan praktis: Halaman rata-rata memiliki 350 kata. Untuk mendapatkan hitungan perkiraan, kalikan jumlah baris dengan jumlah kata per baris. (Anda bisa mendapatkan gambaran kasar yang terakhir dengan menghitung kata-kata dalam tiga atau empat baris dan mengambil rata-rata.)
2. Seorang lulusan perguruan tinggi rata-rata membaca 250 kata per menit (wpm). Dia membutuhkan beberapa detik lebih dari dua menit untuk membaca artikel dua halaman dengan 550 kata.
3. Contoh: Seseorang membaca sepuluh halaman kira-kira 350 kata per halaman dalam sepuluh menit membaca dengan kecepatan 350 wpm. Jika pembacaan selesai dalam lima menit, kecepatannya adalah 700 wpm. Untuk pecahan menit gunakan tabel.

Banyak sumber menunjukkan bahwa kecepatan membaca rata-rata kebanyakan orang dewasa adalah sekitar 200 hingga 250 kata per menit. Mahasiswa, mungkin karena mereka harus berlatih membaca, meningkatkan kecepatannya menjadi sekitar 300 kata per menit. Untuk menempat-

[240] H.B. Wechsler, & Bell, A.H, *Speed-reading for professionals,* (New York: Barron’s, 2006).

kan ini ke dalam perspektif kita dapat beralih ke berbicara di depan umum dan perbandingan tingkat berbicara dan tingkat di mana orang dapat memahami kata yang diucapkan. Seorang pembicara publik yang berpengalaman akan menyampaikan pesannya dengan kecepatan sekitar 160 kata per menit. Dimungkinkan untuk berbicara lebih cepat, tetapi disarankan agar pembaca buku rekaman berbicara dengan kecepatan ini karena nyaman bagi sebagian besar pendengar. Namun, beberapa pembicara—seperti juru lelang—dapat berbicara dengan kecepatan hingga 400 kata per menit. Sebagai perbandingan, kami membentuk pikiran sekitar 1.000-3.000 kata per menit, yang memberi pendengar rata-rata banyak waktu untuk mengumpulkan wol, merencanakan menu, dan berdebat dengan pembicara. Faktanya, kecepatan membaca dipengaruhi oleh media yang sedang dibaca. Keterampilan yang sedikit berbeda diperlukan untuk membaca naskah televisi yang bergulir, layar komputer, tablet elektronik, layar ponsel, buku cetak atau bahkan koran. Medianya dipegang secara berbeda (atau mungkin tidak dipegang sama sekali), kata-katanya ditampilkan secara berbeda, dan informasinya diformat secara berbeda. Beberapa program membaca cepat menampilkan teks satu kata pada satu waktu, menantang pembaca untuk segera mengenali kata tersebut dan mengaitkannya dengan kata-kata sebelumnya untuk mengembangkan pemahaman. Dengan semua hal ini dalam pikiran, kita dapat kembali dan mengatakan bahwa banyak orang dewasa yang melek membaca dengan kecepatan membaca rata-rata sekitar 200 hingga 250 kata per menit. Sebagian besar dari kita mampu belajar membaca dengan nyaman dengan kecepatan yang jauh lebih cepat, hanya perlu sedikit pelatihan untuk mendorong melampaui zona nyaman yang sudah dikenal untuk memanfaatkan kemampuan berpikir dengan kecepatan 1.000 kata per menit atau lebih. Membaca dengan kecepatan yang lebih cepat dengan pemahaman dan ingatan mungkin memerlukan latihan setiap hari. Ini sering berarti mendorong ke tingkat membaca yang lebih tinggi, hanya untuk mengembangkan kecepatan, tetapi kemudian turun kembali ke tingkat yang lebih rendah untuk memperoleh informasi atau menikmati cerita.[241]

Kecepatan membaca rata-rata pembaca per menit tergantung pada usia, tingkat pendidikan dan tingkat kefasihan individu. Kefasihan mengacu pada kemampuan seseorang untuk membaca dengan cepat dan se-

[241] https://www.irisreading.com/what-is-the-average-reading-speed/

cara akurat memahami materi tertulis. Jika seorang siswa mulai belajar membaca pada usia dini, kecepatan membaca rata-rata per menitnya meningkat seiring bertambahnya usia seiring dengan perkembangan kefasihan siswa. Pemahaman bacaan merupakan faktor penting dalam kecepatan membaca karena seorang individu harus membaca cukup cepat untuk bergerak dengan lancar melalui materi, namun tetap mempertahankan kemampuan untuk memahami dan mengingat apa yang dia baca. Kecepatan membaca rata-rata meningkat sepanjang masa kanak-kanak dan remaja. LD *Online* mengutip Ronald P. Carver, yang menyatakan bahwa kecepatan membaca rata-rata siswa kelas tiga adalah 135 kata per menit, yang meningkat menjadi 177 kata per menit di kelas enam. Seorang siswa kelas sembilan membaca dengan kecepatan 219 kata per menit, yang meningkat menjadi 261 kata per menit di kelas dua belas.[242]

Mayoral menyebutkan kecepatan membaca variabel untuk bioskop (10 *frame* per kaki film antara 14 dan 15 karakter per detik), seperti yang digunakan oleh perusahaan Amerika 20th Century Fox, sedangkan nilai untuk televisi dan video akan lebih rendah. Penulis juga menyebutkan program perangkat lunak *subtitling* televisi yang digunakan oleh perusahaan Screen Subtitling System Ltd, yang mengusulkan angka kecepatan membaca 9 karakter per detik untuk orang dewasa, dan setengah hingga dua pertiga yang setara untuk anak-anak. Penulis mengacu pada kurangnya norma terjemahan audiovisual di berbagai negara, karena kecepatan membaca "seperti yang dilakukan oleh Ivarsson dan Screen Subtitling Systems Ltd., biasanya ditetapkan dalam WPM, sedangkan panjang kata dapat bervariasi secara signifikan untuk bahasa yang berbeda, dan konsep 'Lokalisasi' hanya mengatasi unsur-unsur linguistik dan budaya untuk saat ini, dan dengan demikian tidak berhubungan langsung dengan tipe pemirsa". Komentar ini dianggap sangat tepat untuk menjawab beberapa pertanyaan penelitian, seperti hubungan antara CPS dan WPM dan kemungkinan besar variasinya bergantung pada bahasa yang digunakan untuk menghitung kecepatan membaca.[243]

[242] https://www.theclassroom.com/average-per-minute-reading-speed-7564845.html.

[243] José Luis Martí Ferriol, *Subtitle reading speed; A new tool for its estimation,* (USA: John Benjamins Publishing Company, 2013).

D. TAHAPAN MEMBACA CEPAT

Sistem lima langkah memiliki satu aturan utama: Selalu tahu mengapa Anda membaca sesuatu. Sistem ini didasarkan pada proses yang hanya meminta Anda untuk menyorot dan menghilangkan. Lima langkah dalam sistem adalah sebagai berikut:[244]

1. Persiapan

Tujuan utama dari langkah persiapan adalah untuk membangun kerangka kerja (terdiri dari pertanyaan dan jawaban) di mana Anda akan menyesuaikan semua yang Anda pelajari saat Anda membaca. Luangkan waktu sejenak untuk memikirkan apa yang akan Anda baca dan perhatikan pertanyaan apa yang ingin Anda jawab. Semakin banyak pertanyaan yang Anda ajukan, Anda akan semakin tertarik dengan materi tersebut. Kembangkan disiplin melakukan ini bahkan jika apa yang Anda baca agak membosankan.

Tahap persiapan membantu Anda fokus pada tugas:

a. Tuliskan apa yang sudah Anda ketahui tentang subjek; kata kunci sudah cukup.
b. Putuskan apa yang Anda inginkan dari buku: apakah itu informasi umum, cukup untuk menulis laporan atau hanya jawaban untuk pertanyaan tertentu?
c. Selalu tanyakan pada diri sendiri tiga pertanyaan ini:
    1) Mengapa saya membaca ini di tempat pertama?
    2) Apa yang sudah saya ketahui?
    3) Apa yang perlu saya ketahui?

2. Pratinjau

Ada banyak sekali informasi yang dapat Anda peroleh dari setiap tahapan pratinjau Anda. Berikut adalah beberapa ide tentang apa yang harus Anda cari selama tahap ini:

a. Sampul adalah panggilan pertama untuk sebuah buku. Gambar apa pun di bagian depan dirancang untuk menarik perhatian Anda. Oleh karena itu, penting untuk melihat lebih jauh dari gambar untuk mengetahui apakah buku itu akan berguna bagi Anda.
b. Kata pengantar, yang hampir tidak pernah dibaca, mungkin merupa-

[244] Tina Konstant, *Work Smarter with Speed Reading, Op. cit.*

kan bagian terpenting untuk dibahas pada tahap pratinjau. Pakar lain di bidang ini biasanya menulisnya. Itu hampir selalu berisi informasi tentang penulis dan pengalaman mereka di bidang yang mereka tulis.

c. Daftar isi dimaksudkan untuk membantu Anda menemukan jalan Anda melalui sebuah buku dan kemungkinan akan menjadi bagian yang paling sering Anda rujuk—Grafik, gambar, dan kartun. Ini mungkin sumber informasi yang sangat baik. Mereka berisi informasi tentang topik dalam format bergambar. Karena kebanyakan dari kita mengingat gambar lebih baik daripada kata-kata, mereka akan membantu Anda mengingat apa yang Anda baca. Jangan hanya melirik grafik dan gambar; pelajari, baca judul dan penjelasan apa pun yang diberikan dan cari tahu bagaimana mereka akan cocok dengan kerangka kerja yang Anda mulai buat di Langkah 1.
d. Tabel. Ini berguna tetapi terkadang bisa membingungkan tanpa latar belakang pengetahuan tentang apa yang dikandungnya. Lihatlah tabel secara singkat tanpa berusaha untuk menghafal atau memahami sepenuhnya apa yang ada di dalamnya. Jika penjelasan singkat dilampirkan ke tabel maka bacalah itu, tetapi tanpa menghabiskan banyak waktu untuk itu. Informasi akan menjadi lebih jelas pada Langkah 4—Membaca aktif.
e. Indeks akan memberi Anda informasi terperinci dalam format yang berbeda dari tabel isi.
f. Bagian dalam bacaan berguna untuk membaca sepintas selama langkah ini dan Anda pasti akan merasa paling berguna di Langkah 3—Membaca pasif, ketika Anda mempelajari bahasa teks. Saat Anda membaca bagian yang telah Anda pilih, glosarium akan sangat berharga—tempatkan penanda di awal bagian sehingga ketika Anda perlu menentukan arti sebuah kata, Anda akan dapat menemukannya dengan cepat. Jika Anda belajar dari buku, periksa apakah Anda boleh memfotokopi glosarium sehingga Anda dapat menambahkan catatan ke dalamnya dengan mudah saat Anda bekerja.
g. Daftar pustaka dapat menunjukkan beberapa buku yang penulis gunakan sebagai referensi selama pengembangan buku. Ini juga akan memberikan gambaran tentang level buku tersebut. Jika buku-buku yang tercantum dalam daftar pustaka semuanya familiar bagi Anda, buku itu mungkin tidak cukup maju untuk kebutuhan Anda.

3. Membaca Pasif

Langkah ini akan membiasakan Anda dengan bahasa dan organisasi buku. Mengetahui bagaimana sebuah buku diatur akan membantu Anda mengidentifikasi ide dan kalimat kunci di Langkah 4—Membaca aktif. Informasi dapat diatur dalam beberapa cara:

a. Kronologis—Pertama, kedua, ketiga atau berdasarkan tanggal.
b. Contoh—Jika tampaknya ada cerita dalam teks, maka mungkin cerita tersebut adalah bukti argumen yang dinyatakan penulis di tempat lain.
c. Keuntungan dan kerugian—Untuk mengungkap struktur ini cari kata-kata seperti “tetapi” , “di sisi lain” dan “tetapi”.
d. Proses—Aktivitas A mengarah ke aktivitas B dan ke aktivitas.
e. Paling penting/paling tidak penting—Apakah penulis menempatkan inti informasi di awal atau di akhir? Sebagian besar berita surat kabar akan memiliki informasi paling penting di awal cerita, diikuti dengan detail yang diperlukan untuk mengatakan lebih banyak tentang kejadian yang sebenarnya dan mungkin akhirnya komentar dari mereka yang terlibat atau pendapat wartawan.

Langkah membaca pasif bekerja paling baik jika Anda benar-benar

Langkah 1 – Persiapan

Hanya membutuhkan waktu antara 10 dan 15 menit untuk membaca buku setebal 300 halaman secara pasif:

a. Pindai halaman dengan kecepatan sekitar satu halaman setiap orang hingga dua detik.
b. Soroti kata-kata yang menonjol. Mereka mungkin nama, kata-kata panjang atau teknis atau kata-kata dalam huruf tebal atau miring.
c. Putuskan apakah bahasa itu teknis, non-teknis, atau ramah pengguna. Apakah Anda akrab dengan itu?
d. Carilah kata-kata yang akan memberi Anda petunjuk tentang bagaimana informasi itu disusun. Mulailah mencari ide-ide kunci.
e. Catat di mana letak argumen kunci.

4. Membaca Aktif

Tujuan utama dari membaca aktif adalah untuk mengidentifikasi ide-ide utama dari sebuah teks. Ada dua alasan mengapa ini mungkin menjadi tantangan:

a. Anda mungkin tidak cukup tahu tentang teks atau penulisnya untuk mengenali apa ide atau argumennya. Ini seperti ditanya apakah Anda memiliki pertanyaan tentang subjek yang tidak Anda ketahui – Anda tidak cukup tahu untuk mengetahui pertanyaan apa yang harus diajukan. Semakin teliti Anda melakukan Langkah 1 sampai 3 dan semakin jelas tujuan Anda, semakin mudah menemukan ide pokok.
b. Tantangan kedua adalah Anda mungkin tidak tahu di mana dalam teks ide-ide utama kemungkinan besar akan dijelaskan. Meskipun gagasan utama dari sebagian besar materi yang ditulis dengan baik ada di kalimat pertama paragraf, mungkin di tengah atau di akhir.

5. Menemukan Ide Utama

Mengetahui jenis bahan yang Anda baca akan membantu Anda menentukan di mana kemungkinan ide utamanya. Sebuah teks yang ditulis untuk menginformasikan mungkin akan memiliki kalimat kunci di awal paragraf. Jika tujuannya adalah untuk menghibur, maka informasi kunci kemungkinan besar akan berada di akhir (seperti kalimat dalam lelucon). Jika teks itu ada untuk membujuk Anda, Anda mungkin menemukan informasi penting di awal atau di tengah. Selama Langkah 1 dan 3, cari lokasi informasi kunci; ini akan membantu Anda menentukan sifat teks.

6. Menemukan Detail Ide Bacaan

Ini adalah pertama kalinya Anda akan melakukan sesuatu yang menyerupai membaca:

a. Tentukan jenis materi yang Anda baca.
b. Baca paragraf pertama setiap bab dan kalimat pertama dan terakhir (jika paragrafnya panjang) dari setiap paragraf.
c. Saat Anda maju melalui teks, mulailah mengidentifikasi di mana kemungkinan ide utamanya dan lebih fokuskan perhatian pada bagian-bagian itu. Hindari membaca seluruh paragraf. Ini akan memperlambat Anda.

7. Menganalisis Bacaan

Sebelum Anda memulai Langkah 5 (Membaca selektif), luangkan sedikit waktu untuk memikirkan apa yang telah Anda baca sejauh ini:

a. Apakah Anda mengalami kesulitan dengan konteks, kosakata, atau isi buku?

b. Apakah materi yang Anda baca membangkitkan pikiran atau perasaan yang tidak biasa?
c. Bagaimana sikap Anda sebelum mulai membaca? Apakah sekarang sudah berubah?
d. Saat Anda melakukan Langkah 1 sampai 4 apakah Anda menjadi kurang tertarik pada materi atau lebih tertarik?
    1) Berapa banyak waktu yang Anda habiskan? Bisakah Anda menguranginya?
    2) Apakah Anda tertarik ke bagian tertentu?
    3) Apakah Anda menemukan apa yang Anda cari?
    4) Apakah catatan Anda jelas?

8. Menyeleksi Bacaan

Untuk memilih apa yang perlu Anda baca untuk memenuhi tujuan yang Anda tetapkan untuk diri sendiri selama persiapan Anda:

a. Tinjau catatan yang Anda buat di Langkah 1.
b. Tambahkan informasi relevan yang Anda peroleh saat membaca.
c. Jawab pertanyaan 'Apakah saya sudah memiliki apa yang saya cari?'
d. Jika Anda melakukannya, berhenti.
e. Jika tidak, tinjau kata kunci yang disorot selama Langkah 3.
f. Membaca pasif, dan ulangi pertanyaan: “Apakah saya memiliki apa yang saya inginkan?”
g. Anda membuat catatan selama Langkah 4.
h. Membaca aktif. Tinjau mereka dan tanyakan lagi apakah Anda memiliki apa yang Anda inginkan.
i. Jika Anda memutuskan bahwa Anda memerlukan lebih banyak informasi, buka buku dan baca potongan teks yang Anda identifikasi relevan selama empat langkah pertama.
j. Jika Anda memutuskan Anda perlu membaca seluruh buku, Anda akan dapat membacanya lebih cepat karena, setelah menyelesaikan empat langkah pertama dari sistem lima langkah, Anda akan mengetahui isi buku dan apa yang diharapkan.
k. Bergantung pada seberapa banyak yang Anda inginkan dari buku tersebut, Langkah 1 hingga 4 dapat memakan waktu antara 5 dan 40 menit untuk sebuah buku dengan 300 halaman. Waktu yang Anda habiskan untuk Langkah 5 akan bergantung pada seberapa banyak detail informasi yang Anda inginkan dari materi.

Kefasihan membaca juga berarti membaca dengan cepat. Mengapa tarif penting? Sebuah tugas pekerjaan rumah yang akan memakan waktu rata-rata pembaca sekitar dua puluh menit untuk membaca dan memahami mungkin membutuhkan waktu empat puluh hingga enam puluh menit bagi pembaca yang kesulitan. Ini berarti bahwa pembaca berkemampuan rendah mungkin harus menghabiskan waktu dua kali lebih lama untuk menyelesaikan pekerjaan rumah dan tugas lainnya. Beberapa teknik membaca cepat:[245]

a. *Mengulang Bacaan*

Membaca berulang adalah strategi berdasarkan konsep yang sama di mana siswa meningkatkan kemampuan mereka untuk mengenali dan memproses pola huruf melalui latihan berulang. Ini dapat dilakukan dengan tutor dalam pengaturan satu-satu atau kelompok kecil, atau dengan seorang teman dalam pengaturan kelompok seluruh kelas. Mulailah dengan menemukan sepotong teks yang berada dalam tingkat membaca mandiri siswa. Teks harus minimal 120 hingga 150 kata. Pada perintah awal, siswa mulai membaca secepat mungkin selama satu menit (Anda mungkin ingin menggunakan tiga puluh hingga empat puluh lima detik untuk siswa usia sekolah dasar). Tujuannya adalah agar mereka mengucapkan sebanyak mungkin kata dalam jangka waktu tersebut. Di bawah ini adalah langkah-langkah untuk membaca berulang:

1) Temukan sepotong teks pada tingkat kemandirian siswa.
2) Siswa membaca secepat mungkin selama satu menit.
3) Guru memeriksa untuk memastikan tidak ada kata yang terlewatkan. Memberikan petunjuk bila perlu.
4) Berhenti dan catat jumlah kata yang dibaca (memiliki potongan teks yang telah diberi nomor sebelumnya).
5) Ulangi proses ini dua kali lagi. Catat jumlah kata yang dibaca dalam satu menit.
6) Siswa mencatat skor mereka pada grafik garis dalam portofolio.

b. *Baca Ulang untuk Menemukan Tujuan*

Strategi ini mengajak siswa bekerja untuk mencapai tujuan (dengan demikian membantu mengembangkan kefasihan dan rasa efikasi diri). Mulailah dengan menemukan perkiraan skor WPM (*Word Per Minutes*) sis-

[245] A.P. Johnson, *Op. ci.t*

wa saat membaca pada tingkat membaca mandiri mereka. Kemudian tetapkan tujuan untuk siswa yang sedikit di atas level ini. Di bawah ini adalah langkah-langkah spesifik untuk membaca ulang untuk mencapai tujuan:

1) Menentukan perkiraan WPM pada tulisan bergradasi.
2) Tetapkan tujuan sedikit di atas perkiraan WPM.
3) Siswa membaca teks terpilih (pada tingkat membaca mandiri) selama satu menit.
4) Berhenti dan catat jumlah kata yang dibaca (gunakan potongan teks yang telah diberi nomor sebelumnya).
5) Ulangi proses tersebut sampai siswa memenuhi tujuan WPM.
6) Siswa mencatat jumlah percobaan mereka menggunakan tabel atau grafik batang dalam portofolio.

c. *Menemukan Waktu untuk Membaca*

Membaca berjangka waktu mirip dengan membaca berulang-ulang. Pertama-tama berikan siswa bagian seratus kata. Pemilihan yang digunakan di sini sekali lagi harus pada tingkat membaca mandiri siswa. Kemudian mintalah siswa membaca bagian seratus kata secepat yang mereka bisa tiga kali berturut-turut. Catat waktu yang dibutuhkan mereka untuk membacanya setelah setiap upaya. (Siswa akan melihat waktu mereka turun sedikit setelah setiap membaca.). Di bawah ini adalah langkah-langkah spesifik untuk membaca waktunya:

1) Temukan sepotong bacaan pada tingkat kemandirian siswa.
2) Hitung bagian seratus kata.
3) Siswa membaca pilihan sebanyak tiga kali.
4) Catat waktu untuk setiap percobaan.
5) Hasil akhir didokumentasikan pada tabel, grafik, atau bagan.

d. *Analisis Berulang*

Pertama, temukan contoh bacaan bergradasi sekitar 100 atau 120 kata. Ini harus pada tingkat instruksional siswa. Di bawah ini adalah langkah-langkah spesifik untuk analisis secara berulang-ulang:

1) Fotokopi pilihan bacaan (tingkat instruksional).
2) Siswa membaca pilihan dengan lantang. Rekaman audio bacaan mereka.
3) Putar ulang kaset, periksa kesalahan (analisis).
4) Pertama kali, tunjukkan kesalahan dengan X.

5) Ulangi pembacaan, perekaman, dan analisis lisan.
6) Kedua kalinya, tunjukkan kesalahan dengan
7) Ulangi pembacaan, perekaman, dan analisis lisan.
8) Ketiga kalinya, menunjukkan kesalahan dengan +.
9) Gunakan tabel atau grafik untuk mendokumentasikan jumlah total kesalahan. (Contoh: 7 - 3 - 1)

Beberapa kegiatan untuk meningkatkan kefasihan membaca yang dilakukan dalam kegiatan kelompok kecil dan seluruh kelas.[246-247]

- ***Membaca Secara Berkelompok***

Membaca secara berkelompok adalah membaca sepotong teks bersama-sama (dalam berkelompok). Keuntungan membaca dengan cara ini adalah siswa memiliki isyarat suara instan untuk kata-kata yang mungkin tidak langsung mereka kenali. Membaca secara berkelompok paling sering dilakukan di kelas dasar di mana guru membaca dari buku besar. Tujuan dari membaca secara berkelompok adalah untuk memperkuat jalur neuron untuk membuat suara huruf dan identifikasi kata mikrodetik lebih cepat. Ini harus menjadi salah satu dari banyak strategi yang digunakan; namun, itu tidak boleh menjadi satu-satunya cara Anda membaca instruksi. Dengan siswa yang lebih tua, membaca secara berkelompok dapat dilakukan dengan individu atau kelompok menggunakan buku berukuran biasa.

- ***Echo Reading***

Echo reading adalah di mana guru membaca sebaris teks dan siswa mengulangi atau menggemakannya. Ini bisa dilakukan dengan buku besar atau buku ukuran biasa. Saat siswa mengulangi baris, guru harus menunjuk kata-kata saat mereka membacanya. Untuk meningkatkan kelancaran, gema membaca bagian yang sama dua atau tiga kali, bergerak lebih cepat setiap kali.

- ***Reader's Theater—Radio Drama***

Di teater pembaca, siswa mengambil cerita yang sudah dikenal (yang telah mereka baca) dan memecahnya menjadi beberapa bagian, membuat naskah.

---

[246] Johnson, *Teaching Reading and Writing a Guidebook for Tutoring and Remediating Students.*
[247] *Ibid.*

- ***Membaca Berulang untuk Kelompok Kecil atau Besar***

Membaca berulang juga dapat dilakukan sebagai kegiatan seluruh kelas atau kelompok kecil. Di sini siswa dikelompokkan berpasangan. Dengan membaca berulang-ulang kelompok besar Anda akan ingin memiliki tiga atau empat pilihan teks yang berbeda untuk dibaca siswa. Dengan cara ini, pembaca tidak akan bingung jika mereka mendengar tetangga membaca di depan atau di belakang mereka dengan keras. Di bawah ini adalah langkah-langkah khusus untuk digunakan ketika melakukan membaca berulang dengan seluruh kelas atau kelompok kecil siswa:

a) Temukan sepotong teks di tingkat kelas.
b) Tempatkan siswa secara berpasangan.
c) Siswa #1 membaca secepat mungkin selama satu menit.
d) Siswa #2 cek untuk memastikan tidak ada kata yang terlewat.
e) Berhenti dan catat jumlah kata yang dibaca (memiliki potongan teks yang telah diberi nomor sebelumnya).
f) Ulangi proses dengan siswa #1 lagi membaca. Catat jumlah kata yang dibaca dalam satu menit.
g) Letakkan skor pada grafik dalam portofolio dan alihkan peran (siswa #2 membaca).

9

STRATEGI MEMBACA KRITIS

A. APA ITU MEMBACA KRITIS?

Membaca secara kritis berarti memikirkan apa yang Anda baca saat Anda membacanya. Banyak orang percaya apa yang mereka baca tanpa mempertanyakannya: Jika itu dicetak, itu pasti benar, bukan? Seperti berpikir kritis, membaca kritis memiliki arti yang berbeda bagi orang yang berbeda. Apa membaca kritis itu dan mengapa itu penting adalah perhatian pendidikan yang sejati karena membaca adalah keterampilan dasar untuk pembelajaran yang sukses di setiap tingkat sekolah; untuk berhasil secara akademis, siswa perlu menjadi pembaca yang aktif, terlibat, dan kritis. Kemampuan membaca secara kritis – menganalisis teks, memahami logikanya, mengevaluasi buktinya, menafsirkannya secara kreatif, dan mengajukan pertanyaan penelusuran – sangat penting untuk pemikiran tingkat tinggi. Keterampilan dalam membaca kritis membangun kepercayaan diri siswa, memperkaya pemahaman mereka tentang dunia, dan memungkinkan kemajuan pendidikan mereka yang sukses. Membaca kritis menginformasikan penulisan akademik, khususnya analisis dan argumen, penyelidikan dan eksplorasi – mode penulisan yang diperlukan lintas disiplin akademik.[248]

Membaca kritis tidak hanya berfokus pada apa yang dikatakan teks tetapi juga pada bagaimana teks itu mengatakan apa yang dilakukannya. Tujuan yang lebih besar dari membaca kritis termasuk mengenali tujuan penulis, memahami idenya, mengidentifikasi nada, mengevaluasi buk-

[248] Robert DiYanni and Anton Borst, *Op. cit.,* p. 3.

ti dan alasan, dan mengenali perspektif, posisi, dan bias penulis. Strategi pengajaran kami harus berfokus pada membantu siswa melihat apa yang penulis katakan melalui bagaimana hal itu dikatakan. Salah satu cara untuk membantu siswa menjadi pembaca kritis yang bertanggung jawab adalah dengan mengajari mereka menerapkan kerangka membaca kritis berikut:[249]

1. Melakukan pengamatan tentang sebuah teks.
2. Membangun hubungan antar observasi.
3. Membuat kesimpulan berdasarkan observasi dan koneksi.
4. Menarik kesimpulan dari inferensi.
5. Mempertimbangkan nilai-nilai yang terkandung dalam teks dan mungkin didukung.

Membaca kritis berarti bahwa pembaca menerapkan proses, model, pertanyaan, dan teori tertentu yang menghasilkan peningkatan kejelasan dan pemahaman. Ada lebih banyak yang terlibat, baik dalam upaya dan pemahaman, dalam pembacaan kritis daripada sekadar "membaca sepintas" teks. Apa bedanya? Jika seorang pembaca "membaca sepintas" teks, karakteristik dan informasi yang dangkal berada di luar jangkauan pembaca. Pembacaan kritis mencapai "struktur dalam" (jika ada hal seperti itu selain dari teks yang dangkal!), yaitu konsistensi logis, nada, organisasi, dan sejumlah istilah lain yang terdengar sangat penting. Membaca kritis melibatkan penggunaan keterampilan logis dan retoris. Mengidentifikasi tesis penulis adalah awal yang baik, tetapi untuk memahami bagaimana penulis bermaksud untuk mendukungnya adalah tugas yang sulit. Lebih sering daripada tidak, seorang penulis akan membuat klaim (paling sering dalam bentuk tesis) dan mendukungnya di badan teks. Dukungan untuk klaim penulis ada dalam bukti yang diberikan untuk menunjukkan bahwa argumen yang dimaksudkan penulis masuk akal, atau dapat diterima secara wajar. Apa yang mengikat keduanya bersama-sama adalah serangkaian hubungan logis yang meyakinkan pembaca tentang koherensi argumen penulis: ini adalah surat perintah. Jika premis penulis tidak mendukung, pembacaan kritis akan mengungkap penyimpangan dalam teks yang menunjukkan bahwa itu tidak jelas.[250]

[249] *Ibid.*

[250] "Critical Reading: What Is Critical Reading, and Why Do I Need to Do It? | Cleveland State University," accessed May 15, 2022, https://www.csuohio.edu/writing-center/critical-reading-what-critical-reading-and-why-do-i-need-do-it.

Tujuan membaca kritis sebagai proyek pendidikan dapat dilihat sebagai linguistik, konseptual/kritis dan budaya. *Pertama*, tujuan linguistik melibatkan membantu siswa untuk mendapatkan pemahaman tentang sifat makna ideologis yang tertanam dalam teks seperti yang ditunjukkan oleh cara bahasa digunakan. Dalam hal pengembangan kemampuan konseptual/kritis, tujuannya adalah untuk mengembangkan apa yang disebut Wells sebagai literasi epistemik, yang berarti mampu bergerak di luar teks untuk mengembangkan argumen yang meyakinkan di sekitarnya. Wells mencatat bagaimana bahkan anak-anak yang sangat kecil akan melakukan ini jika diberi kesempatan, misalnya, untuk mendiskusikan tidak hanya peristiwa, tetapi implikasi dari peristiwa itu, seperti yang dijelaskan dalam cerita. Mereka akan membuat hubungan kognitif dan kritis dengan kehidupan mereka sendiri, dan orang mungkin menyebut ini awal literasi kritis sejauh anak-anak tidak hanya memahami tetapi mempertanyakan dan menantang beberapa implikasi tersebut.[251]

Banyak penelitian menunjukkan bahwa belajar ditingkatkan ketika siswa menjadi aktif terlibat dalam proses pembelajaran. Strategi instruksional yang melibatkan siswa dalam proses pembelajaran merangsang pemikiran kritis dan kesadaran yang lebih besar dari perspektif lain. Meskipun ada kalanya ceramah adalah metode yang paling tepat untuk menyebarkan informasi, pemikiran saat ini dalam pengajaran dan pembelajaran perguruan tinggi menunjukkan bahwa penggunaan berbagai strategi instruksional dapat secara positif meningkatkan pembelajaran siswa. Jelas, strategi pengajaran harus hati-hati disesuaikan dengan tujuan pengajaran pelajaran tertentu. Pembaca pemula sering mengandalkan pembaca yang terampil untuk membimbing mereka melalui sebuah teks. Namun, seiring perkembangan pembaca, mereka akan dapat memantau pemahaman bacaan mereka sendiri. Siswa dapat secara aktif memandu bacaan mereka sendiri dengan menargetkan masalah pemahaman yang terjadi. Siswa dapat memecahkan masalah pemahaman dengan mengingat apa yang mereka baca, bertanya pada diri sendiri atau mengevaluasi teks. Siswa juga dapat secara aktif menanggapi teks lebih efisien ketika mereka memiliki keterampilan berpikir kritis. Saat siswa membaca, mereka dapat menentukan gagasan utama dan detail pendukung, urutan peristiwa, dan keseluruhan struktur teks. Siswa juga akan dapat mengidentifikasi perangkat sastra dan efeknya

[251] Robert DiYanni and Anton Borst, *Op. cit.*

pada teks. Memiliki keterampilan membaca kritis membantu memperdalam pemahaman siswa tentang sebuah teks, menghasilkan pengalaman membaca yang positif.[252]

B. PRINSIP MEMBACA KRITIS

Berikut adalah beberapa prinsip, tujuan, dan praktik membaca kritis yang memengaruhi pemahaman membaca.[253]

1. *Pertama*, membaca kritis merupakan tantangan terhadap orientasi berbasis keterampilan dari banyak model psikologis kognitif yang menekankan pembangunan jenis kemampuan yang berbeda berdasarkan—meskipun seringkali secara implisit—pada beberapa dugaan hierarki kesulitan.
2. *Kedua*, membaca kritis tidak melihat pembaca non-penutur asli dalam membaca teks autentik non-pedagogik, sebagai pihak yang dirugikan—sebaliknya.
3. *Ketiga*, membaca kritis tidak mengutamakan maksud komunikatif seorang penulis tetapi memperhatikan efeknya. Tujuannya bukan untuk bertemu dengan penulis, tetapi untuk mengganggu atau menantang skema yang dipanggil oleh teks; penulis bukanlah satu-satunya atau arbiter utama dari makna teks. Namun, ini bukan untuk mengambil posisi relativis yang sepenuhnya terbuka, yang mengasumsikan bahwa setiap interpretasi sama baiknya dengan interpretasi lainnya.

Apa yang diperlukan untuk menjadi pembaca kritis? Ada berbagai jawaban yang tersedia untuk pertanyaan ini; berikut adalah beberapa langkah yang disarankan:[254]

1. Bersiaplah untuk menjadi bagian dari audiens penulis. Bagaimanapun, penulis merancang teks untuk audiens tertentu, dan menjadi anggota audiens target membuatnya lebih mudah untuk mencapai tujuan penulis. Pelajari tentang penulis, sejarah penulis dan teks, audiens yang diantisipasi penulis; membaca pendahuluan dan catatan.
2. Bersiaplah untuk membaca dengan pikiran terbuka. Pembaca kritis

[252] Rosdiana, "AN OVERVIEW OF CRITICAL READING STRATEGIES TO EFL STUDENTS," *Getsempena English Education Journal* 2, no. 2 (November 30, 2015): 19–28, accessed May 15, 2022, https://ejournal.bbg.ac.id/geej/article/view/688.

[253] *Ibid.*

[254] "Critical Reading: What Is Critical Reading, and Why Do I Need to Do It? | Cleveland State University."

mencari pengetahuan; mereka tidak "menulis ulang" sebuah karya agar sesuai dengan kepribadian mereka sendiri. Tugas Anda sebagai pembaca kritis yang tercerahkan adalah membaca apa yang ada di halaman, memberi penulis kesempatan yang adil untuk mengembangkan ide dan membiarkan diri Anda merenungkan teks secara bijaksana, objektif.

3. Perhatikan judulnya. Ini mungkin tampak jelas, tetapi judulnya dapat memberikan petunjuk tentang sikap, tujuan, sudut pandang pribadi, atau pendekatan penulis.
4. Baca perlahan. Sekali lagi, ini tampak jelas, tetapi ini merupakan faktor dalam "pembacaan yang cermat". Dengan memperlambat, Anda akan membuat lebih banyak koneksi dalam teks.
5. Gunakan kamus dan karya referensi lain yang sesuai. Jika ada kata dalam teks yang tidak jelas atau sulit didefinisikan dalam konteks: carilah. Setiap kata itu penting, dan jika bagian dari teks itu kental dengan istilah-istilah teknis, sangatlah penting untuk mengetahui bagaimana penulis menggunakannya.
6. Buat catatan. Catat catatan pinggir, garis bawahi dan sorot, tulis ide di buku catatan, lakukan apa pun yang sesuai dengan selera pribadi Anda. Catat sendiri ide-ide utama, tesis, poin-poin utama penulis untuk mendukung teori. Menulis sambil membaca membantu ingatan Anda dalam banyak hal, terutama dengan membuat tautan yang tidak jelas dalam teks menjadi konkret dalam tulisan Anda sendiri.
7. Buat jurnal bacaan Selain membuat catatan, sering kali membantu untuk mencatat tanggapan dan pemikiran Anda secara teratur di tempat yang lebih permanen yang menjadi milik Anda untuk berkonsultasi. Dengan mengembangkan kebiasaan membaca dan menulis secara bersama-sama, kedua keterampilan tersebut akan meningkat.

Membaca kritis adalah proses dua arah. Sebagai pembaca, Anda bukan konsumen kata-kata, menunggu dengan sabar ide-ide dari halaman cetak atau situs *web* untuk mengisi kepala Anda dan membuat Anda lebih pintar. Sebaliknya, sebagai pembaca kritis, Anda perlu berinteraksi dengan apa yang Anda baca, mengajukan pertanyaan kepada penulis, menguji setiap pernyataan, fakta, atau ide, dan memperluas teks dengan menambahkan pemahaman Anda sendiri tentang subjek dan pengalaman pribadi Anda ke bacaan. Berikut ini adalah fitur kunci dari pendekatan kritis untuk

membaca:[255]

1. Tidak ada teks, betapa pun ditulis dengan baik dan otoritatif, mengandung maknanya sendiri yang telah ditentukan sebelumnya.
2. Pembaca harus bekerja keras untuk menciptakan makna dari setiap teks.
3. Pembaca kritis berinteraksi dengan teks yang mereka baca dengan menanyainya, menanggapinya, dan mengembangkannya, biasanya secara tertulis.
4. Untuk menciptakan makna, pembaca kritis menggunakan berbagai pendekatan, strategi, dan teknik yang mencakup penerapan pengalaman pribadi dan pengetahuan yang ada ke dalam proses membaca.
5. Pembaca kritis secara aktif mencari teks-teks lain, yang terkait dengan topik penyelidikan mereka.

C. PRAKTIK MEMBACA KRITIS

Cara di mana prinsip dan tujuan membaca kritis adalah pedagogi dalam praktiknya tergantung pada tingkat dan keadaan pelajar yang terlibat. Para pembelajar dalam penelitian saya adalah pembelajar bahasa asing tingkat lanjut, banyak, meskipun tidak semuanya, dengan pengetahuan yang canggih tentang bahasa. Namun, dengan pelajar tingkat yang lebih rendah atau dengan anak-anak, seseorang dapat menggunakan prinsip-prinsip literasi kritis, dengan kurang memperhatikan detail tata bahasa yang tersembunyi, tetapi pada gambar teks yang tersembunyi. Peran pembaca dalam membaca kritis:[256]

1. Pembaca atau "Penerima" Teks

Kita dapat berbicara tentang peran dalam dua cara yang agak berbeda: pertama, kita dapat membayangkan hubungan peran antara pembaca, penulis dan teks. Kedua, dan secara lebih dinamis, peran seperti apa yang diambil pembaca dalam proses membaca itu sendiri? Saya akan mempertimbangkan kedua pertanyaan di sini.

[255] "Research and Critical Reading – Oregon Writes Open Writing Text," accessed May 15, 2022, https://openoregon.pressbooks.pub/oregonwrites/chapter/research-and-critical-reading/.
[256] Catherine Wallace, *Critical Reading in Language Education,* (NY: Palgrave Macmillan, 2003).

2. Peran Sosial Pembaca

Bakhtin berbicara tentang "posisi hierarki penerima", dalam mempertimbangkan jenis hubungan peran apa yang berkaitan antara penulis dan pembaca, seperti anak, siswa, terdakwa, orang tua, dan sebagainya. Kita perlu mempertimbangkan dalam hubungan apa penerima dengan produser teks apa pun.

3. Pembaca yang Terpinggirkan: Pembaca sebagai Pendengar

Penulis dapat menunjukkan dalam beberapa cara, khususnya dengan pilihan interpersonal yang dipilih, pembaca seperti apa dalam hal keanggotaan kelompok sosial yang dibayangkan. Seperti yang dicatat Mills, kelompok sosial tertentu yang dihadapkan dengan jenis teks tertentu mungkin biasanya berada dalam posisi "mendengar" daripada disapa secara langsung. Dia menghubungkan ini dengan identitas gender: "gender adalah elemen penting untuk menentukan apakah pembaca menganggap mereka sedang ditangani secara langsung atau apakah mereka dalam posisi mendengar".

4. Identitas dan Peran: Pembaca L2.

Dengan identitas seperti apa pembaca L2 mendekati teks bahasa asing? Bukankah terlalu deterministik untuk merepresentasikan pembaca L2 sebagai orang luar yang tak terhindarkan, orang yang terpinggirkan dan tidak berdaya, yang ditakdirkan untuk tidak pernah menjadi pembaca yang sepenuhnya mahir dalam bahasa asing?

Sebagai pembaca kritis Anda harus merenungkan:[257]

a. Apa yang dikatakan teks: setelah membaca secara kritis suatu karya, Anda harus dapat mencatat, memparafrasakan—dengan kata-kata Anda sendiri—poin-poin penting.
b. Apa yang dideskripsikan teks: Anda harus yakin bahwa Anda telah cukup memahami teks untuk dapat menggunakan contoh Anda sendiri dan membandingkan serta membedakan dengan tulisan lain tentang subjek yang ada.
c. Interpretasi teks: ini berarti Anda harus mampu menganalisis teks sepenuhnya dan menyatakan makna teks secara keseluruhan.

[257] https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-reading.html.

Membaca kritis berarti mampu merefleksikan apa yang dikatakan teks, apa yang digambarkan dan apa artinya dengan meneliti gaya dan struktur tulisan, bahasa yang digunakan serta isinya. Berpikir kritis, dalam arti akademis, melibatkan berpikiran terbuka menggunakan penilaian dan disiplin untuk memproses apa yang Anda pelajari tanpa membiarkan bias atau pendapat pribadi Anda mengurangi argumen.

Berpikir kritis melibatkan bersikap rasional dan sadar akan perasaan Anda sendiri pada subjek—mampu mengatur ulang pikiran Anda, pengetahuan sebelumnya dan pemahaman untuk mengakomodasi ide-ide atau sudut pandang baru. Oleh karena itu, membaca kritis dan berpikir kritis merupakan dasar dari pembelajaran sejati dan pengembangan pribadi. Ciri-ciri yang paling khas dari membaca kritis adalah bahwa Anda akan:[258]

a. memeriksa bukti atau argumen yang disajikan;
b. memeriksa pengaruh apa pun pada bukti atau argumen;
c. memeriksa keterbatasan desain atau fokus studi;
d. memeriksa interpretasi yang dibuat; dan
e. memutuskan sejauh mana Anda siap menerima argumen, pendapat, atau kesimpulan penulis.

Membaca kritis dapat membantu meningkatkan kesadaran bahasa kritis. Itu membuat pembaca mengenali, mendeteksi, menanggapi, dan menghubungkan tujuan ideologis diksi yang digunakan oleh penulis dalam konteks tertentu. Wallace[259] menyatakan bahwa ada tiga tujuan membaca kritis: linguistik, konseptual kritis, dan budaya. Dari aspek linguistik, membaca kritis bertujuan untuk melibatkan pembaca dalam teks sehingga mereka dapat mengidentifikasi pesan ideologis yang disampaikan oleh teks. Dari sudut pandang konseptual kritis, membaca kritis memberi pembaca kesempatan untuk mengembangkan argumen yang meyakinkan, menghubungkan pengetahuan mereka dengan konteks sosial, dan mempertanyakan konten untuk membangun pengetahuan. Dalam perspektif budaya, membaca kritis diyakini memberikan kesempatan kepada pembaca untuk memperkaya pengetahuan mereka dengan memahami budaya yang berbeda dari sudut pandang yang berbeda.

Membaca sebagai proses sosial dapat dilihat dari dua perspektif: (1)

---

[258] https://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/writing/writing-resources/critical-reading.

[259] C. Wallace, Critical language Awareness in foreign language classroom (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education, University of London, 1998, Retrieved from http://eprints.ioe.ac.uk/7455/.

interaksi penulis-pembaca; dan (2) hubungan sosial yang dibangun selama proses tersebut. Terkait dengan interaksi antara pembaca dan teks, membaca kritis dalam penelitian ini terletak pada konteks sosiokultural. Proses membaca ini bertujuan untuk menumbuhkan kesadaran kritis mahasiswa, khususnya dalam mengungkap praktik ideologis dan dominasi. Dengan demikian, kegiatan membaca meliputi: (1) kegiatan membangun perspektif pribadi; (2) kegiatan mengkritisi pengaruh penggunaan bahasa dan gagasan bahasa yang terungkap dari teks; (3) kegiatan melibatkan keterampilan dalam mengidentifikasi ideologi dan tindakan dominasi dalam teks.[260]

McLaughlin & DeVoogd[261] mengusulkan langkah-langkah pembelajaran membaca kritis yang terdiri dari: (1) mendorong pembaca untuk berpikir; (2) memberikan bimbingan; (3) memperluas proses berpikir; dan (4) membantu pembaca merenungkan sebuah teks. Beck[262] menyatakan bahwa ada tiga karakteristik pembelajaran untuk meningkatkan kesadaran kritis: (1) pembelajaran membuat siswa terlibat aktif dalam diskusi teks dan konteks; (2) pembelajaran memanfaatkan makna teks untuk direnungkan; dan (3) pembelajaran mendorong siswa untuk mengkritisi sebuah teks dan mengungkapkan ideologi tertentu yang disampaikan oleh teks tersebut. Tahapan pembelajaran dalam model pembelajaran membaca kritis mencerminkan asumsi ideologis di balik teks. Membaca kritis dalam model pembelajaran ini melibatkan proses memahami pesan ideologis dan tujuan penulis. Kegiatan pembelajaran harus berorientasi pada pengungkapan pesan tersebut karena membaca kritis mengacu pada membaca tidak hanya pesan proposisional tetapi juga pesan ideologis yang disampaikan oleh teks (Wallace, 1992).[263]

Penelitian lain menunjukkan bahwa model pembelajaran membaca kritis yang dikembangkan dalam penelitian ini terdiri dari kegiatan pembelajaran yang terstruktur dan layak. Hasil tersebut membuktikan bahwa model pembelajaran efektif dalam mengembangkan kompetensi membaca kritis siswa. Model pembelajaran ini memiliki ciri khusus yang membuat siswa lebih aktif dalam menilai dan mengkritisi tindakan dominasi yang terdapat dalam teks, mengembangkan cara pandang dan kemampuan re-

[260] *Ibid.*

[261] M. McLaughlin, & DeVoogd, G, *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text,*, (New York: Scholastic, 2004a).

[262] A.S. Beck, Critical literacy in the classroom. *Thinking Classroom*, 2005, 6(3), 3–9.

[263] C. Wallace, Critical literacy awareness in EFL classroom, 1992, In N. Fairclough (Ed.), Critical language awareness (pp 59 – 92). (London: Longman).

fleksi diri. Secara empiris, model pembelajaran ini terbukti berpengaruh terhadap kesadaran kritis mahasiswa karena membantu mahasiswa memahami, mengevaluasi, dan merespons teks. Berdasarkan hasil tersebut, direkomendasikan untuk menerapkan model pembelajaran ini di dalam kelas. Pentingnya kesadaran kritis mahasiswa semakin meningkat seiring dengan berkembangnya peran bahasa untuk membawa pesan-pesan ideologis. Dalam konteks akhir-akhir ini yang ditandai dengan meningkatnya penggunaan bahasa untuk menghadirkan tujuan ideologis, model pembelajaran ini relevan untuk membantu siswa berlatih membaca kritis dan meningkatkan kesadaran kritis mereka.[264]

Menjadi kritis bukanlah tentang mengkritik seorang penulis dan menyimpulkan bahwa dia salah. Berikut adalah beberapa tips untuk menjadi kritis dalam membaca Anda:[265]

a. Pikirkan tentang tujuan Anda—mengapa Anda membaca teks ini? Apa yang Anda harapkan untuk ditemukan di dalamnya?
b. Membaca secara aktif. Simpan pena di tangan Anda dan tuliskan reaksi Anda terhadap teks saat Anda membaca. Penting untuk mencatat tidak hanya apa yang penulis katakan, tetapi juga apa yang Anda pikirkan tentang apa yang dikatakan penulis.
c. Sangat penting bahwa Anda mengevaluasi apa yang Anda baca. Dengan kata lain, Anda harus membuat penilaian tentang hal itu, tidak hanya menerima segala sesuatu seolah-olah itu adalah kebenaran mutlak. Penilaian Anda harus mencakup apakah klaim tersebut masuk akal, apakah buktinya kuat, apakah kesimpulannya masuk akal, apakah idenya dapat diterapkan di dunia nyata, dan seterusnya.
d. Saat Anda membaca, tanyakan pada diri Anda pertanyaan tentang teks, seperti Apakah ini tampak benar? Apakah ini berlaku dalam konteks saya sendiri? Apa buktinya? Apakah ini mirip dengan apa yang dikatakan Cendekia X? Tulis pertanyaan dan komentar di margin saat Anda membaca.
e. Carilah keterbatasan atau kekurangan dari ide/teori/model yang disebutkan. Mereka tidak mungkin sempurna dalam segala hal. Mungkin, misalnya, sebuah teori atau model menggambarkan bagaimana individu dimotivasi, tetapi tidak menyebutkan apa pun tentang bagai-

[264] http://www.educationalrev.us.edu.pl/e48/a6.pdf.

[265] https://www.lancaster.ac.uk/media/lancaster-university/content-assets/documents/learning-skills/critical-thinking/Beingcriticalinreading.pdf.

mana kelompok dimotivasi. Demikian pula, sebuah teori atau model mungkin menyarankan bahwa suatu proses linier dan langsung, tetapi dalam kenyataannya, seringkali lebih kompleks, mungkin siklus, dengan beberapa tahapan yang berulang.

f. Masalah apa yang diabaikan? Apa yang tidak disebutkan bisa sama pentingnya dengan apa yang dikatakan.
g. Hindari berpikir benar/salah, mendukung/menentang, ya/tidak. Semua ide memiliki beberapa kekuatan dan beberapa kelemahan, dan penting untuk mengakui kompleksitas ini.
h. Perhatikan siapa yang dikutip dalam teks. Jika Anda melihat nama yang sama muncul lagi dan lagi, ini mungkin orang-orang penting yang karyanya harus Anda baca.
i. Cobalah untuk tidak terlalu terjebak dalam detail. Ingatlah untuk melihat gambaran yang lebih besar. Apa pesan keseluruhan dari teks tersebut? Klaim apa yang penulis buat?
j. Ingatlah untuk membandingkan dan membedakan sumber informasi yang berbeda saat Anda mengumpulkan lebih banyak bacaan. Coba lihat polanya. Apa kesamaan studi X, Y dan Z, misalnya?
k. Tanyakan pada diri Anda bagaimana teks tersebut cocok dengan materi lain yang telah Anda baca. Misalnya, apakah penulis tampaknya mengambil perspektif yang sama dengan Cendekia X? Apakah dua atau lebih penulis memiliki keyakinan yang sama? Apakah mereka menekankan hal serupa?
l. Setelah selesai membaca, lakukan rekap mental. Tanyakan pada diri sendiri: Tentang apa teks itu? Dalam hal apa itu mirip atau berbeda dengan hal-hal lain yang Anda baca tentang topik itu? Apa kontroversi utama seputar topik ini?
m. Pertimbangkan untuk mengelompokkan catatan Anda pada teks yang berbeda secara tematis, sehingga teks yang membahas subjek dari perspektif yang sama/menggunakan metodologi yang sama/fokus pada aspek topik yang sama, dikelompokkan bersama. Dengan cara ini, Anda dapat mulai membangun perasaan tentang siapa yang menulis tentang apa dan siapa yang setuju dengan siapa dalam disiplin tersebut.

Hasil dari ketiga tugas mengungkapkan bahwa diskusi rekan memainkan peran penting dalam memperkuat membaca kritis dengan mem-

berikan kesempatan untuk berkontribusi dan mendapatkan dari berbagai perspektif. Siswa mengidentifikasi ini sebagai faktor kunci ketika membuat koneksi, mengambil sikap kritis, dan mengevaluasi bacaan. Komunitas yang dibentuk oleh diskusi daring berbasis Google, bukan oleh instruktur, menjadi agen utama untuk meningkatkan membaca kritis.[266]

a. Kombinasi komunikasi sinkron dan asinkron memperkuat pembacaan kritis. Kombinasi komunikasi sinkron dan sebagai sinkron adalah kunci untuk pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Kursus tatap muka menghadirkan lebih banyak Peluang untuk membangun interaksi selama waktu kelas.
b. Alat Google memberikan potensi untuk mendorong kolaborasi, tetapi tidak dapat memastikannya Dinamika partisipasi yang setara ini dipromosikan lebih efektif oleh alat Google daripada utas diskusi. Oleh karena itu, fitur teknis alat juga berperan dalam membangun komunitas. Alat Google berbasis *cloud* meningkatkan aksesibilitas dan berbagi di berbagai perangkat, baik di dalam maupun di luar kelas. Fitur teknis alat Google memungkinkan desain tugas secara positif. Berbagi, akses, dan kemudahan komunikasi sinkron dan asinkron yang mudah membantu menciptakan peluang belajar yang kuat untuk kehadiran sosial karena kohesi kelompok. Fitur alat Google menciptakan ruang belajar di mana dialog dapat dicapai. Namun demikian, penyelidikan sistematis yang diperlukan untuk kehadiran kognitif sangat bergantung pada desain tugas instruktur dan tingkat partisipasi siswa, dan tidak dapat dipastikan melalui penggunaan alat Google saja.
c. Desain tugas adalah kunci untuk membangun komunitas, tetapi bukan merupakan faktor penyebab. Ketiga faktor: pengajaran, kognitif, dan kehadiran sosial harus bersinggungan dengan tujuan agar siswa membangun makna baru sebagai upaya kolaboratif.

Memang, minat baru-baru ini dalam pengembangan keterampilan atau kemampuan membaca kritis tidak hanya mengacu pada studi membaca dan berpikir, tetapi juga menarik jika ada perbedaan antara keduanya. Jadi, yang disebut *subskill* ketidakmampuan membaca kritis disajikan dalam Abdullah, misalnya meliputi:[267]

---

[266] Jaya Kannan, Promoting Critical Reading using Google Tools – a Community of Inquiry Approach, *Irish Journal of Technology Enhanced Learning, Vol 4, Issue 1,* 2018.

[267] J. Charles Alderson, *Op. cit.*

a. Kemampuan untuk mengevaluasi kesimpulan deduktif.
b. Kemampuan untuk mengevaluasi kesimpulan induktif.
c. Kemampuan untuk mengevaluasi kebenaran generalisasi.
d. Kemampuan untuk mengenali asumsi tersembunyi.
e. Kemampuan untuk mengidentifikasi bias dalam pernyataan.
f. Kemampuan mengenali motif pengarang.
g. Kemampuan mengevaluasi kekuatan argumentasi.

Membaca kritis melibatkan mengevaluasi dan menilai keakuratan pernyataan dan kebenaran penalaran yang mengarah pada kesimpulan. Membaca kritis menimbulkan banyak pertanyaan seperti:[268]

a. Siapa/apa penulis/sumbernya? Apakah penulis/sumber kredibel? Apa tujuan penulis?
b. Apakah informasi tersebut relevan dengan konteksnya?
c. Apa kesimpulan penulis?
d. Apakah penulis memberikan dukungan yang memadai untuk kesimpulan? Pertanyaan apa yang penulis coba pecahkan/jawab?
e. Apa asumsi yang mendasari penulis dan apakah itu dibenarkan? Kesimpulan apa yang telah dibuat penulis dan apakah itu dibenarkan?

Apa yang harus dipertimbangkan ketika membaca secara kritis:

a. Asumsi yang mendasari.
b. Argumen.
c. Mengevaluasi argumen.

Berikut adalah strategi membaca kritis:[269]

a. Asumsi yang mendasari
   Penulis jarang secara eksplisit menyatakan semua yang ingin mereka komunikasikan, terutama ketika mereka berasumsi bahwa "audiens" mereka memiliki latar belakang pengetahuan, sikap, dan nilai tertentu. Oleh karena itu, tugas pembaca adalah menyadari pesan tersirat.
b. Argumen
   Apa itu "argumen"? Orang-orang mengajukan argumen untuk membujuk orang lain agar menerima klaim.

[268] Academic Success Services, Critical Reading for Graduate Students Learning Strategies, (Kingston: Student Queen's University).

[269] *Ibid.*

1) Klaim: pernyataan yang mewakili beberapa peristiwa atau gagasan tentang bagaimana dunia ini atau seharusnya. Anda membedakan klaim dari pernyataan lain jika Anda dapat bertanya, "Apakah pernyataan ini benar atau salah?"
2) Premis: alasan/bukti yang mendukung suatu klaim. Argumen dapat memiliki 1 atau lebih premis.
3) Kesimpulan: klaim yang dipertahankan dengan alasan atau bukti. (Jangan bingung dengan pengguna lain dari "kesimpulan" yang berarti bagian terakhir dari esai atau presentasi).

c. Evaluasi Argumen

Salah satu aspek penting dari membaca kritis adalah kemampuan kita untuk mengevaluasi argumen, yaitu menilai dan menilai persuasif argumen. Jika Anda dibujuk oleh suatu argumen, Anda akan menerimanya berdasarkan kekuatan alasan yang diberikan.

10

STRATEGI FIVES

FIVES mengintegrasikan keterampilan dan strategi yang telah teruji penelitian yang diinternalisasi dan diprakarsai sendiri oleh pembaca di seluruh genre teks dan tujuan membaca. Siswa membaca untuk tujuan akademis dan pragmatis; kita juga harus mendorong dan menyediakan waktu bagi mereka untuk membaca untuk kesenangan. Menurut Miller, "Membaca adalah perjalanan kognitif dan emosional". Membaca mandiri untuk kesenangan menginspirasi motivasi untuk membaca lebih lanjut; ketekunan dengan teks yang kompleks; penemuan orang, tempat, dan waktu yang tidak diketahui; dan tumbuhnya empati sebagai pembaca yang mengalami peristiwa melalui tokoh-tokoh dalam buku. Berikut paparan dari strategi FIVES.

A. KOMPONEN FIVES

FIVES mewakili kompetensi atau keterampilan untuk memahami konsep, pesan, dan kosakata dalam teks, dan membuat hubungan pribadi dengan latar belakang pengetahuan dan pengalaman serta mengelaborasi dan memperluas untuk membangun makna pribadi dan mengungkapkannya secara ringkas dan akurat.

F berarti fakta. Sebelum pembaca dapat pindah ke tingkat pemikiran yang lebih tinggi tentang taksonomi Bloom yang direvisi, mereka pada awalnya perlu memperoleh fakta untuk digunakan sebagai inti untuk terlibat dalam tingkat pembuatan makna yang lebih dalam. Tingkat Fakta dinyatakan sebagai kata kerja (mengingat) daripada sebagai kata benda (pengetahuan) dalam taksonomi yang direvisi (lihat Gambar 10.1); setiap

tingkat melibatkan proses kognitif yang dilakukan dari mengingat fakta ke tingkat pemikiran yang lebih tinggi (Anderson *et al.*, 2001). Pembaca mengingat fakta-fakta yang dinyatakan secara akurat dan membedakan ide-ide kunci dari detail yang signifikan dan yang menarik tetapi tidak penting.

GAMBAR 10.1. TAKSONOMI BLOOM YANG DIREVISI

I mewakili kesimpulan/*inference*. Pembaca membaca yang tersirat, menambahkan apa yang ada di konten teks (tc/*text context*) ke apa yang ada di pikiran mereka (pengetahuan latar belakang [bk/*background*] dan pengalaman [e/*experience*]) untuk membangun sebuah kesimpulan. Jadi, I = tc + (bk + e) (Shea, 2012). Lihat Gambar 10.2. Penting untuk diingat dan dihormati bahwa keadaan dan kesempatan hidup, teman, keluarga, budaya, dan sekolah telah membentuk latar belakang pengetahuan dan pengalaman yang dibawa siswa ke sebuah teks. Meskipun inferensi dibangun dari campuran ini, inferensi berbasis teks adalah inferensi yang didukung dengan lebih banyak informasi yang dinyatakan secara eksplisit dalam teks; kesimpulan berbasis pengetahuan sangat didukung oleh latar belakang pengetahuan dan pengalaman pembaca karena ini terhubung ke konten dalam teks (Beers, 2003). Saat pembaca membuat kesimpulan, mereka mempersonalisasi pemahaman konten teks (Irwin, 2007; Keene & Zimmermann, 1997).

GAMBAR 10.2. RUMUS INFERENSI

V adalah untuk kosakata/*vocabulary*. "Kata-kata itu penting; mereka memiliki kekuatan" (Shea, 2011). Penulis menggunakan kata-kata yang tepat untuk memperjelas pesan mereka, mengurangi potensi kesalahpahaman. Beberapa kata mungkin baru atau asing dalam konteks mereka ditemukan. Adalah kewajiban pembaca untuk memahami sepenuhnya kata-kata, terminologi, dan ekspresi seperti yang digunakan dalam konteks teks yang dibaca. Siswa yang memiliki kosakata terbatas berjuang untuk memahami teks tingkat kelas, terutama pilihan informasi. Hal ini terutama berlaku untuk pelajar bahasa Inggris (ELLs), yang terbatas dalam bahasa akademis yang diperlukan untuk menavigasi teks area konten dan instruksi yang terkait dengannya (Kieff er & Lesaux, 2010). (Kunjungi www.htsb.org/wp-content/uploads/2014/07/Academic-Language-Functions-toolkit.pdf untuk *Academic Language Function Toolkit*, sumber informasi dan sangat berguna yang mencakup saran instruksional dan kegiatan pembelajaran untuk mengembangkan akademik bahasa [yaitu, bahasa khusus untuk interaksi instruksional, kegiatan belajar, dan informasi atau konsep di seluruh area konten] dengan semua siswa di kelas [misalnya, siswa di tingkat, pelajar yang kesulitan, siswa dengan kebutuhan khusus, atau ELL]).

E berarti pengalaman/*experience*. Pembaca menguraikan, memperluas, mengevaluasi, dan membuat koneksi berdasarkan pengalaman (dari latar belakang pengetahuan dan kehidupan). Jika kita pergi ke Museum Guggenheim dan melihat lukisan abstrak, kita juga bisa membuat daftar bentuk, warna, dan medium yang diamati dalam lukisan abstrak-isi teks. Namun, interpretasi kita akan berbeda. Pekerjaan itu akan membangkit-

kan emosi, ingatan, dan asosiasi pribadi; variasi seperti itu diterima dan dihormati. Selain itu, interpretasi kami mungkin cocok atau tidak sesuai dengan maksud pelukis. Itu tidak masalah; sekali seorang seniman, pelukis, penulis, atau komposer menerbitkan karya, dia tidak lagi memiliki makna. Makna dinegosiasikan antara penulis dan penonton. Anggota audiens secara alami membangun pemahaman pribadi, menguraikan dan memperluas berdasarkan koneksi logis dengan latar belakang pengetahuan dan pengalaman hidup mereka.

S untuk ringkasan/*summary*. Shea (2012) menyatakan, "Dalam ringkasan, pembaca mengulangi inti teks dengan sedikit inferensi—atau tidak sama sekali". Pembaca mengungkapkan keakuratan, tingkat, dan kedalaman pemahaman mereka, kemampuan untuk membedakan ide-ide utama dan detail penting, dan tingkat kejelasan dalam mengungkapkan apa yang telah mereka peroleh dari teks. Ringkasan yang efektif melibatkan lebih dari sekadar mengangkat detail dari teks. Peringkas memilih ide-ide penting, mengesampingkan detail yang tidak penting dan berlebihan, menyusun ulang informasi, melaporkan ide-ide dalam urutan yang sesuai, dan menyusun kalimat topik ketika penulis tidak memberikan atau secara eksplisit menyatakannya (Irwin, 2007). Semua ini dicapai dalam format yang ringkas, memungkinkan pembaca untuk merangkum ide-ide kunci dengan cara yang membuat mengingat lebih mudah dan menahannya untuk digunakan dalam perilaku berpikir tingkat tinggi. Ini adalah proses berlapis-lapis dan kompleks yang membutuhkan instruksi eksplisit, pemodelan yang efektif, dan praktik autentik (Cohen & Cowen, 2011). Meringkas menjadi perilaku metakognitif yang berkelanjutan ketika pembaca memantau sendiri pemahaman, membentuk ringkasan mental singkat saat mereka menavigasi melalui teks yang kompleks. FIVES secara signifikan meningkatkan retensi dan meningkatkan pemahaman keseluruhan teks itu (Gunning, 2010). Pembaca diaktifkan untuk terlibat dalam meringkas serta masing-masing keterampilan lainnya dan menerapkannya secara strategis dan efektif dengan pertanyaan atau petunjuk yang mereka ajukan untuk diri mereka sendiri. Gambar 10.3 menunjukkan contoh tampilan pengingat visual dari komponen FIVES.

GAMBAR 10.3. VISUAL PENGINGAT DARI KOMPONEN FIVES

B. RASIONAL PENGGUNAAN FIVES

FIVES menyerukan perpaduan keterampilan membaca saat terlibat secara aktif dengan teks. Ini adalah protokol yang dapat diajarkan lintas kelas di sekolah, memungkinkan konsistensi dalam bahasa dan format untuk instruksi pemahaman terlepas dari jenis teks atau area konten; itu juga menyediakan situasi autentik untuk mengembangkan metakognisi pada tingkat kecanggihan yang berurutan. FIVES memberikan rencana yang jelas untuk memecahkan kode dan memahami teks yang dapat digunakan semua siswa secara efektif ketika diajarkan dengan baik dan mereka memiliki cukup waktu untuk praktik terbimbing dan mandiri.

C. FIVES PRABACA

Sebelum membaca, perkenalkan teksnya; memodelkan cara mempratinjaunya dengan membaca sepintas judul, subjudul, visual, keterangan, dan sumber lain untuk petunjuk tentang isinya. Undanglah siswa untuk membuat prediksi, menyarankan tentang apa yang mereka harapkan dari teks tersebut atau informasi yang akan dikandungnya. Kesan pada siswa bahwa menilai prediksi sebagai benar atau salah meleset dari tujuan pembuatannya; mereka logis atau tidak logis berdasarkan informasi yang kita miliki saat ini. Prediksi logis memandu pemikiran dan harapan kita akan informasi. Ketika penulis mengambil giliran yang tidak terduga atau gagal

memasukkan apa yang kami harapkan, kami mengubah ekspektasi kami sesuai dengan itu. Prediksi mengatur dan mengatur ulang tujuan untuk membaca. Pada titik ini, pembaca mungkin juga membuat koneksi (misalnya, dengan pengalaman pribadi, pengetahuan tentang dunia, atau kesamaan dengan sumber lain) yang dikonfirmasi dan diperluas saat mereka membaca (Rog, 2003). Muatan awal konten dan kosakata yang diperlukan untuk menavigasi teks dengan sukses sebelum membaca adalah penting bagi semua pembaca (Harper & de Jong, 2004).

D. FIVES SELAMA MEMBACA

Seperti dicatat, prediksi diadaptasi saat membaca dan yang baru terbentuk. Koneksi awal ditinjau: Apakah sudah dikonfirmasi? Apakah ada lebih banyak titik koneksi? Pembaca yang mahir terus-menerus memantau pemahamannya sendiri saat mereka melanjutkan melalui teks: Apakah ini terdengar benar? Apakah masuk akal?

E. FIVES SETELAH MEMBACA

Urutan tahapan FIVES memungkinkan pembaca untuk mengingat, mensintesis, mengatur, meringkas, dan banyak lagi. Siswa menggunakan proses bahasa lain-mendengarkan orang lain, berbicara tentang ide-ide, dan membuat catatan-sebelum mengkristalkan pemahaman pribadi (Cohen & Cowen, 2011). Pasca membaca, interaksi terstruktur terkait teks memperdalam pemahaman serta memperkuat kemampuan bahasa siswa; mereka juga membangun kepercayaan dan komunitas. Kosakata baru dan khusus konten ditinjau setelah membaca, menggunakan aktivitas berbeda yang menuntut demonstrasi pemahaman seperti yang digunakan dalam teks dan transfer yang lebih luas dibuat dengan kata-kata tertentu (Blachowicz & Fisher, 2006). Atur panggung untuk percakapan besar tentang teks secara keseluruhan saat pembacaan selesai dengan mengajukan *prompt* terbuka. Mungkin ada keheningan canggung yang meluas dengan tidak nyaman, tetapi bersabarlah. Tunggu, dan tunggu lagi. Jika tidak ada yang terjadi, mintalah siswa beralih ke pasangan untuk berbagi apa yang mereka pikirkan atau menjelaskan kebingungan mereka, lalu panggil seseorang.

FIVES memberi siswa kesempatan untuk mengerjakan standar tertentu sebagaimana mereka (CCSSO & NGA, 2010):

1. Tentukan ide utama teks dan jelaskan bagaimana hal itu didukung oleh detail.
2. Dukung pemikiran dengan informasi dan alasan.
3. Meringkas sebuah teks.
4. Jelaskan kesimpulan yang dibuat dengan bukti dari teks, pengetahuan sebelumnya, dan pengalaman.
5. Memperjelas arti kata, istilah, dan bahasa kiasan baru, menggunakan petunjuk konteks.
6. Tulislah tulisan yang jelas, koheren, dan terorganisir dengan fokus pada tugas, tujuan, dan audiens.
7. Menganalisis struktur teks (misalnya, kalimat, paragraf, dan bagian yang lebih besar).
8. Kumpulkan informasi yang relevan dari media cetak.
9. Menarik bukti dari teks sastra atau informasi untuk mendukung koneksi yang dibuat.
10. Membaca dan memahami teks sastra dan informasi yang kompleks secara mandiri dan mahir.

WEB UNTUK MEMBACA

A. IMPLEMENTASI KOMPUTER DALAM INSTRUKSI MEMBACA

Penerapan komputer untuk instruksi membaca memiliki sejarah yang relatif singkat. Studi paling awal yang diterbitkan dari Atkinson & Hansen, 1966–1967 mengatur agar siswa mengakses pelajaran membaca di komputer *mainframe* yang terletak di Universitas Stanford. Menurut standar saat ini, perangkat keras yang digunakan berukuran besar. Perangkat lunak ini menyajikan bingkai instruksional yang mirip dengan lembar kerja tradisional. Namun, hasil studi "bukti konsep" ini menunjukkan bahwa siswa dapat belajar keterampilan membaca melalui instruksi yang dimediasi komputer. Menggabungkan pemikiran kami dengan pemikiran orang lain, kami telah mengembangkan tujuh kategori di bawah ini untuk menggambarkan bagaimana teknologi komputer saat ini diterapkan untuk instruksi membaca:[270]

1. Aplikasi *game*, seperti Reader Rabbit, Missing Link, dan Reading Blaster, dirancang untuk melengkapi instruksi membaca atau untuk memberi siswa latihan keterampilan membaca tertentu. Siswa belajar keterampilan seperti prinsip alfabet atau kode alfabet (*phonics*), mengikuti arahan tertulis, dan pemahaman. Perangkat lunak semacam ini tersedia dari rak atau vendor yang menangani perangkat lunak pendidikan.

[270] J.S. Schumm, *Penilaian Membaca dan Instruksi untuk Semua Pelajar,* (New York: The Guilford Press, 2006), 435-436.

2. *Aplikasi generatif*, seperti Microsoft Word, PowerPoint, Hyperstudio, Kid Pix, dan Story Book Weaver, memungkinkan siswa mengembangkan representasi tanggapan mereka terhadap bacaan yang dapat dipublikasikan di kelas mereka dan dibagikan kepada orang tua. Aplikasi semacam ini juga melibatkan siswa secara kognitif memproses informasi yang diperoleh dengan membaca lebih dalam.
3. *Aplikasi akses*, seperti Google, Microsoft Explorer, Netscape, dan Yahooligans, menyediakan akses ke informasi. Siswa mengakses internet untuk mencari, membaca, dan mengevaluasi informasi untuk tujuan mengembangkan suatu produk misalnya, jawaban atas pertanyaan yang diajukan oleh kelompok, cerita digital, atau esai. Ketika digunakan dalam aktivitas berorientasi tujuan, aplikasi ini memberikan siswa kesempatan untuk terlibat dalam tugas membaca autentik.
4. *Aplikasi* bimbingan belajar, seperti Watch Me Read, bertindak sebagai guru pengganti untuk memenuhi kebutuhan individu siswa, memberikan bantuan belajar, dan memberikan umpan balik segera. Komputer mengambil alih sejumlah fungsi pengajaran dan melibatkan siswa dalam dialog interaktif untuk memastikan bahwa mereka memahami apa yang mereka pelajari.
5. *Aplikasi berpikir dan pemecahan masalah*, seperti Oregon Trail, SimCity, SimEarth, dan Zoombinis Island Odyssey, melibatkan siswa dalam aktivitas pembelajaran yang mengintegrasikan membaca, mendengarkan, melihat, menulis, dan berpikir.
6. *Aplikasi komunikasi*, seperti email dan ruang diskusi daring, memberikan kesempatan kepada siswa untuk memikirkan tanggapan mereka terhadap teks dan merumuskan serta mengomunikasikan pemikiran mereka kepada orang lain. Kunci untuk mengatur instruksi di sekitar aplikasi ini adalah mengatur agar siswa memiliki tujuan yang berarti untuk berkomunikasi dengan orang lain.
7. *Sistem pembelajaran terpadu* (ILS), seperti Program Membaca Awal Waterford, Fast for Word, dan Read 180, adalah aplikasi yang mengelola banyak komponen (termasuk komputer, perangkat lunak, kurikulum membaca, dan informasi diagnostik) dan aktivitas pembelajaran yang mendukung guru—instruksi membaca dan komputer dimediasi.

Banyak penerbit menyiratkan bahwa ILS adalah program *stand-in* yang dapat menggantikan guru kelas, karena ILS dapat mendiagnosis ke-

butuhan instruksional, meresepkan instruksi, mengukur dan mengevaluasi efek instruksi, membuat penyesuaian yang diperlukan untuk instruksi, menghasilkan data untuk evaluasi program, dan membuat laporan lebih cepat. daripada yang bisa dilakukan oleh guru kelas. Di abad baru, semua orang merangkul teknologi seluler. Perangkat digital pribadi telah membanjiri pasar. Baik itu di bandara atau di supermarket lokal, kita dapat menyaksikan dampak besar yang diberikan kepada kita oleh teknologi dan perangkat digital dan dampaknya terhadap cara kita terlibat dalam teks, berkomunikasi dengan orang lain, dan melakukan tugas-tugas yang berhubungan dengan literasi. Anak-anak dan remaja kita menghabiskan lebih banyak waktu secara signifikan di internet dan menggunakan perangkat digital, yang menimbulkan pertanyaan tentang bagaimana teknologi memengaruhi minat membaca dan membaca.[271]

Membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan dan strategi yang diperlukan untuk menggunakan teknologi baru untuk membaca dan menulis dengan percaya diri dan efektif oleh karena itu merupakan fokus pendidikan yang signifikan di abad kedua puluh satu. Berdasarkan karya Leu dan rekan-rekannya, Coiro menguraikan tiga jalur penelitian yang penting bagi pengembangan siswa untuk membaca daring. Ini menggunakan Internet untuk penyelidikan pribadi, mempromosikan pemahaman bacaan daring dan membaca kritis materi *daring*, terutama yang berkaitan dengan isu-isu kontroversial.[272]

Berdasarkan penelitiannya, dia berpendapat perlunya mendesain ulang pedagogi kelas untuk menumbuhkan budaya penyelidikan, untuk memberikan instruksi strategis, dan untuk mempromosikan umpan balik dan dukungan yang tepat. Karakteristik tekstual lain yang dapat menimbulkan tantangan daring adalah multimodalitas. Kata-kata, suara, dan gambar bercampur menjadi satu di halaman *web*, *game*, dan platform media sosial lainnya untuk menyampaikan makna dan pesan yang dimaksudkan. Menggabungkan teks dan gambar mengomunikasikan pesan yang dapat dicapai oleh salah satu mode secara terpisah. Anak-anak dan remaja tidak hanya perlu mengembangkan keterampilan inkuiri dan membaca kritis menilai kredibilitas, keterampilan mendasar adalah kemampuan untuk memahami hubungan gambar-bahasa dan memahami makna semio-

[271] C. Ng, & B. Bartlett, *Meningkatkan Keterlibatan Membaca dan Membaca dalam Penelitian dan Inovasi Internasional Abad ke-21,* (Singapura: Springer, 2017), 8.

[272] *Ibid.*

tik yang terkait dengan sumber daya modal yang berbeda. Unsworth berpendapat bahwa citra dan bahasa dapat dihubungkan secara bersamaan dan saling melengkapi. Karya gabungan dari Coiro, Braten, Unsworth dan Burnett menunjukkan cara-cara penting bahwa teknologi memengaruhi membaca dan keterlibatan literasi lainnya, dan keterampilan khusus siswa perlu meningkatkan pemahaman membaca mereka, seperti kompetensi dalam membangun dan mengintegrasikan kredibilitas evaluasi sumber, menggunakan internet, mengenali dan menggunakan sumber teks ekstra seperti gambar yang berprinsip dalam menemukan dan menggunakan proses yang lancar daripada terjerat.

Komputer terhubung ke Internet melalui saluran telepon, kabel, atau koneksi nirkabel yang mengirimkan informasi digital ke seluruh dunia. *Web*, yang merupakan bagian dari Internet, adalah semua situs *web* yang diterbitkan oleh perusahaan, universitas, organisasi nirlaba, dan individu. Setiap situs *web* memerlukan pengenal unik sehingga komputer Anda akan tahu di mana menemukannya di jaringan. Ini seperti alamat *email* atau alamat pos yang memungkinkan orang mengirim *email* kepada Anda dan hanya Anda. URL (*Uniform Resource Locator*) adalah "alamat" atau lokasi situs *web* atau layanan Internet lainnya, misalnya *www.pbs.org* . Mesin pencari seperti Google, Yahoo, pencarian MSN, dan pencarian AOL adalah perangkat lunak yang mencari di internet menggunakan kata kunci yang Anda ketik atau pilih. Mesin pencari menggunakan metode yang berbeda untuk menemukan situs *web*, tetapi semuanya mengkategorikan topik untuk mengelola semua informasi. Mesin pencari tidak benar-benar keluar dan mencari di *web* saat Anda mengetikkan istilah Anda; melainkan, mereka telah menemukan dan mengategorikan informasi sebelum Anda mencari.[273]

Selain mencatat keterampilan papan ketik setiap siswa, Anda akan ingin mengamati dan merekam strategi siswa untuk: (1) menyalakan komputer; (2) masuk ke jaringan sekolah; (3) meluncurkan perangkat lunak peramban *web* (seperti Internet Explorer atau Netscape Navigator); (4) pergi ke mesin pencari (seperti Google atau Yahoo); (5) memasukkan kata kunci (seperti *lory + care*); (6) memilih situs *web*; (7) memindai informasi (seperti kebutuhan makanan atau perumahan untuk sebuah truk); dan (8) menemukan informasi yang relevan. Jika tidak ada informasi relevan yang

[273] MB Eagleton, & E. Dobler, *Membaca STRATEGI web untuk PERTANYAAN INTERNET,* (New York: The Guilford Press, 2007), 60.

ditemukan di situs pertama, amati dan catat strategi pemulihan siswa untuk: (1) memilih situs *web* baru; (2) memilih mesin pencari baru; atau (3) memilih kata kunci baru.

Teknologi telah memainkan peran dalam pengajaran membaca dan menulis di kelas sejak akhir 1960-an. Teknologi terkait dengan koneksi membaca-menulis, dan tautannya dapat dilihat dalam lima standar jangkar berikut.[274]

1. [Membaca] Mengintegrasikan dan mengevaluasi konten yang disajikan dalam beragam media dan format, termasuk visual dan kuantitatif, serta kata-kata.
2. [Menulis] Menggunakan teknologi, termasuk Internet, untuk memproduksi dan menerbitkan tulisan serta untuk berinteraksi dan berkolaborasi dengan orang lain.
3. [Menulis] Kumpulkan informasi yang relevan dari berbagai sumber cetak dan digital, nilai kredibilitas dan keakuratan setiap sumber, dan integrasikan informasi sambil menghindari plagiarisme.
4. [Berbicara dan Mendengarkan] Mengintegrasikan dan mengevaluasi informasi yang disajikan dalam berbagai media dan format seperti visual, kuantitatif, dan lisan.
5. [Berbicara dan Mendengarkan] Memanfaatkan media digital dan tampilan visual data secara strategis untuk mengekspresikan informasi dan meningkatkan pemahaman presentasi.

Seperti disebutkan sebelumnya, peluang membaca dan menulis berbasis teknologi cenderung dilihat dari lensa instruksi membaca atau lensa instruksi menulis. Hasilnya adalah instruksi membaca atau menulis yang berfokus pada pemanfaatan sumber daya teknologi untuk memaksimalkan keterlibatan selama penyajian informasi guna meningkatkan pengetahuan atau keterampilan siswa (yaitu, instruksi berbantuan komputer, pembelajaran berbasis komputer, pembelajaran berbantuan komputer, pembelajaran *web* pembelajaran berbasis aplikasi, dan pembelajaran berbasis aplikasi).

Studi ini untuk mengidentifikasi pengaruh penggunaan teknologi video pada pengembangan pemahaman membaca pelajar EFL menengah Iran. Hasil penelitian ini mengungkapkan bahwa teknologi video memiliki

---

[274] B. Miller, P. McCardle, & R. Long, *Pengajaran Membaca dan Menulis Meningkatkan Instruksi dan Prestasi Siswa,* (Baltimore: Paulh Brokes Publishing, 2014), pp. 133-134.

dampak yang signifikan terhadap kemampuan pemahaman membaca pelajar EFL menengah Iran. Mempertimbangkan fakta bahwa menggunakan video dapat dianggap sebagai salah satu bahan instruksional yang efektif dalam mengajar membaca untuk pelajar EFL, dapat dengan tegas dikatakan bahwa penggunaan yang tepat dari teknologi ini akan secara signifikan membantu guru dan instruktur untuk mempromosikan pemahaman bacaan siswa sekolah menengah. Hasil penelitian saat ini membantu siswa sekolah menengah untuk memilih strategi dan bahan bacaan yang berguna di kelas untuk meningkatkan pemahaman bacaan mereka. Juga, menggunakan materi autentik dalam pengaturan pendidikan dapat meningkatkan motivasi pelajar EFL melalui proses belajar bahasa asing.[275]

Ada kekhawatiran serius bahwa asumsi “techno-centric” dapat mengaburkan fakta bahwa banyak siswa mungkin tidak mampu, mau, atau sepenuhnya nyaman menggunakan aplikasi *web* 2.0 dalam pembelajaran mereka. Menginstruksikan siswa untuk menghasilkan konten multimedia dalam lingkungan daring mungkin tidak menghasilkan kegiatan kolaboratif, partisipasi aktif, pemahaman dan penggunaan kembali sumber belajar. Pada dasarnya, penelitian ini menyerukan pendekatan yang bijaksana untuk menerapkan Pedagogi 2.0 jika ingin berhasil. Upaya harus dilakukan untuk memperkenalkan siswa pada alat *web* 2.0 dan pedagogi partisipatif, untuk membantu mereka melalui proses pembuatan dan penggunaan kembali sumber belajar dengan fokus pada pemantauan sikap dan motivasi siswa untuk menggunakan alat *web* 2.0 untuk tujuan pendidikan.[276]

Komputer tidak hanya dapat membuat informasi diproses dalam standarisasi tetapi juga membuat informasi diproses dengan cara diversifikasi dan humanisasi, terutama di bidang gabungan teknologi multimedia dan teknologi komunikasi jaringan. Selanjutnya, penerapan teknologi multimedia telah dipercepat dalam bidang ekonomi, ilmu pengetahuan, teknologi, pendidikan, kesehatan, budaya, media, hiburan, musik, dan bidang lainnya. Teknologi multimedia telah menjadi salah satu teknologi dominan dalam masyarakat informasi, dan kombinasi teknologi media dan teknolo-

[275] A. Mohammadian, Saed, A., & Shahi, Y. Kemajuan dalam Studi Bahasa dan Sastra Pengaruh Penggunaan Teknologi Video dalam Meningkatkan Pemahaman Membaca Pembelajar EFL Menengah Iran, (c), 17–23, 2018.

[276] P. Schoenborn, O. Poverjuc, V. Campbell-Barr, & F. Dalton, F, *Tantangan “siswa sebagai produsen” di web 2.0: Akun reflektif. Jurnal Belajar Mengajar dengan Teknologi* . Jurnal Belajar Mengajar dengan Teknologi, 2013, Diperoleh dari https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/3837.

gi komunikasi jaringan telah menghasilkan video, telepon, dan sebagainya. Penerapan teknologi ini telah mengubah gaya hidup dan kebiasaan masyarakat, dan akan terus berdampak pada kehidupan manusia, belajar dan bekerja. Pada pertengahan 1990-an, multimedia sebagai jenis teknologi baru telah menarik perhatian masyarakat di pendidikan dasar dan menengah, karena dengan menggunakan teknologi multimedia, minat belajar siswa dapat ditingkatkan dan dengan menggunakan alat bantu pengajaran yang berguna, tugas pengajaran guru menjadi lebih mudah dan semangat guru dalam mengajar dibangkitkan kembali.[277]

Penggunaan WebQuest dalam instruksi membaca EFL meningkatkan pemahaman bacaan; oleh karena itu, mengintegrasikan WebQuest ke dalam kurikulum membaca meningkatkan pemahaman bacaan dan penguasaan kosakata. Untuk mengatasi tuntutan perkembangan teknologi dalam pendidikan, guru EFL/ESL mungkin didorong untuk mengintegrasikan WebQuest dalam instruksi membaca mereka untuk melengkapi kosakata dan kinerja membaca siswa mereka.[278]

Ada banyak alasan untuk mencoba menghadirkan membaca yang lebih berkelanjutan ke platform digital. Saat ini, siklus teks digital mendominasi komunikasi di bagian vital masyarakat, seperti industri dan perdagangan, administrasi, dan penyebaran berita. Pasti akan menguntungkan secara ekonomi dan lingkungan untuk mengurangi ketergantungan pada siklus teks paralel berdasarkan kertas. Di kalangan anak muda, ketergantungan satu-satunya pada teknologi berbasis layar tampaknya meningkat pesat, dan di sektor pendidikan ada permintaan besar untuk bahan ajar digital. Ini bisa memiliki konsekuensi yang parah jika materi ini tidak termasuk teks bentuk panjang yang mudah dibaca dengan deskripsi perinci, argumen panjang dan narasi yang kompleks sangat menentukan, memberikan siswa kerangka referensi penting yang sangat diperlukan untuk pemahaman yang lebih dalam. Dalam perspektif budaya, aplikasi membaca yang ditingkatkan mungkin juga mengamankan ikatan dengan wacana tertulis yang bertahan lama dalam sastra, filsafat, dan sains.[279]

Studi ini menunjukkan ada dua tantangan utama untuk transferensi

[277] N. Guan, J. Song, & D. Li, Tentang Keuntungan Pengajaran Bahasa Inggris Berbantuan Multimedia Komputer. *Procedia Ilmu Komputer* , *131* , 727–732, 2018 https://doi.org/10.1016/J.PROCS.2018.04.317.

[278] Z. Kocoglu, WebQuests di kelas membaca/menulis EFL. *Procedia - Ilmu Sosial dan Perilaku* , *2* (2), 2010, 3524–3527. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.545.

[279] Terje Hillesund, Ruang Baca Digital: Bagaimana pembaca ahli menangani buku, *web* dan kertas elektronik, *Jurnal Tinjauan Sejawat di Internet, Vol.5, Nomor 4-5, 2010.*

teks bentuk panjang. Yang pertama adalah untuk mereplikasi kondisi untuk membaca imajiner terus-menerus, dan yang kedua untuk menciptakan kondisi yang menguntungkan untuk membaca reflektif berkelanjutan. Apa pun solusinya, teks digital dalam keadaan apa pun tidak akan sama dengan teks cetak, dan dalam kaitannya dengan pengalaman membaca; itu tidak akan pernah lebih dari sekadar masalah kedekatan. Berkenaan dengan tantangan pertama membaca terus-menerus, tampak jelas bahwa tampilan stasioner PC dan laptop tidak cocok untuk pembacaan imajiner yang mendalam. Namun, seperti yang ditunjukkan, tampaknya ada solusi yang relatif mudah untuk tantangan khusus ini, yang bagaimanapun membutuhkan perubahan sikap bagi banyak pembaca. Perangkat genggam, khususnya *e-reader* khusus, tampaknya mampu memberikan perkiraan yang cukup baik tentang pengalaman membaca yang disediakan oleh buku cetak, seperti novel, dan saat ini perangkat *e-paper* tampaknya paling menjanjikan. Perangkat semacam ini pas di tangan dan memungkinkan pengguna memosisikan tubuh untuk membaca. Sementara pengguna tidak dapat membolak-balik halaman dengan cara biasa, perangkat menggunakan jari dalam halaman dengan mengklik tombol. Mereka umumnya sangat mudah dibaca, mudah dilihat, dan beberapa perangkat menunjukkan di mana pembaca berada dalam keseluruhan teks. Dengan demikian, perangkat e-*paper* saat ini menciptakan kondisi yang baik untuk transparansi dan menyediakan hubungan hermeneutik yang efisien antara pengguna dan teknologi. Singkatnya, perangkat e-*paper* membuat alternatif yang baik untuk membaca terus-menerus.

Tantangan kedua, untuk menciptakan kondisi yang baik untuk membaca reflektif, atau belajar, lebih menuntut dan akan membutuhkan kecerdikan intelektual dan teknis yang cukup besar. Pembelajaran terkonsentrasi sering menggabungkan membaca terus-menerus dan terputus-putus dan, seperti yang ditunjukkan dalam artikel ini, cara membaca terputus-putus melibatkan penggunaan tangan yang sangat aktif dalam menjentikkan, menggarisbawahi, dan memberi anotasi, semuanya dalam kesatuan fisik teks yang dicetak. Ketergantungan tunggal pada peramban *web* juga tidak bermanfaat untuk jenis bacaan ini. Berdasarkan pengalaman dari penelitian ini, saya secara tentatif akan menyajikan cara-cara untuk menghadapi tantangan tersebut.

Pertama-tama, peramban *web* harus digunakan untuk apa yang mereka kuasai – menyajikan ikhtisar dan mengakses informasi melalui tautan

dan fungsi pencarian. Selebihnya, peramban *web* harus menjadi pengantar aplikasi yang diadaptasi dalam desain modular dan struktur berlapis. Dalam struktur berlapis, peramban *web* dapat menjadi antarmuka untuk presentasi multimodal dan berbagai alat analitik, kreatif dan kolaboratif dan fasilitas jejaring sosial. Namun, segera setelah teks panjang disajikan dan membaca berkelanjutan diperlukan, pengguna *web* harus dapat menerapkan perangkat lunak membaca khusus. Perangkat lunak ini harus memastikan bahwa elemen peramban *web* dan sistem operasi yang mengganggu dihilangkan, bersama dengan tautan dan grafik yang tidak perlu. Menggambar pada pengetahuan tipografi, dalam aplikasi membaca fokusnya harus pada membaca, sebaiknya didasarkan pada sistem dua lapis dengan satu "mode baca" untuk membaca terus-menerus, menghilangkan semua yang tidak perlu, dan satu "mode belajar" untuk membaca terputus-putus, dilengkapi dengan alat bantu untuk navigasi, penyorotan, dan anotasi. Perangkat lunak membaca khusus harus memungkinkan tautan ke sumber bacaan yang banyak digunakan, seperti kamus dan ensiklopedi, dan "mode belajar" harus dengan mudah digabungkan dengan aplikasi kreatif, seperti pengolah kata, untuk transfer catatan, kutipan, dan referensi dengan mudah.

Web Pengaman untuk membaca memberi pembaca yang kurang mahir dengan bantuan instan dalam mengenali/membaca/mengucapkan kata asing apa pun yang mereka temui. Itu tidak hanya membacakan kata dengan lantang untuk mereka (yang akan memperpendek pembelajaran untuk meningkatkan *decoding*). Ini memberikan "petunjuk"/"isyarat" multimedia animasi yang mendorong dan memandu pengenalan kata. Isyarat pendorong *pengucapan ini* (PQ kami menyebutnya) digunakan dalam serangkaian perancah yang maju sebagai respons terhadap interaksi pelajar. Saat pertama kali disentuh atau diklik, kata yang ditampilkan dipecah menjadi segmen yang lebih kecil dan lebih mudah dibaca. Klik tambahan berkembang melalui melihat dan mendengar pola huruf-bunyi-ejaan kata, melihat dan mendengar suara animasi kata, dan akhirnya, mendengar kata dibacakan dengan lantang. Safety *web* juga menyediakan perpustakaan referensi akses cepat kepada pembaca untuk membantu mereka memahami kata asing yang mereka temui. Pustaka referensi mencakup definisi, sinonim, akar kata, dan terjemahan ke dalam sejumlah bahasa yang tersedia.[280]

[280] https://www.learningstewards.org/a-safety-web-for-reading-to-learn/

Saat digunakan melalui *Tangga Ajaib* Ekstensi Chrome, *web* Pengaman bekerja dengan *miliaran laman di internet* , termasuk sebagian besar situs konten pendidikan terbesar:

Dengan beberapa baris kode, *web* **Pengaman** API dapat dengan mudah ditambahkan ke situs web, halaman *web*, *blog*, *e-book*, dan aplikasi. Aplikasi *web* Pengaman dapat ditambahkan ke konten/situs publik nirlaba secara gratis. Itu dapat ditambahkan ke langganan dan konten berbasis biaya, situs, dan aplikasi dengan sedikit biaya.

Untuk digunakan di rumah, ruang kelas, dan pengaturan perpustakaan umum, sistem **Web Pengaman** juga mencakup sistem berbagi instruktur-siswa yang disebut " MyStuff ". Dengan MyStuff, guru, pustakawan, dan orang tua dapat menempatkan konten (termasuk PDF, Google Documents, HTML, teks) ke dalam folder Google Drive yang kemudian didukung oleh fungsi Ortografi Interaktif *web* Keselamatan (dan secara otomatis tersedia untuk perangkat pelajar yang ditunjuk).

Juga untuk digunakan di rumah, ruang kelas, perpustakaan sekolah, dan pengaturan perpustakaan umum, sistem **Web Pengaman** menyertakan halaman, di mana guru, pustakawan, orang tua, dan/atau pelajar sendiri dapat menempelkan konten dari papan klip perangkat mereka. Setelah ditempel, konten secara otomatis diproses dan didukung penuh oleh *Interactive Orthography*.

Teknologi adalah alat yang efektif untuk pelajar. Pembelajar harus menggunakan teknologi sebagai bagian penting dari proses belajar mereka. Tinjauan literatur menunjukkan bahwa sumber daya teknologi tidak dapat menjamin pengajaran guru dan pembelajaran peserta didik. Guru harus yakin akan kegunaan dan keunggulan teknologi dalam meningkatkan pembelajaran peserta didik. Ini berarti bahwa guru membutuhkan dukungan dan pelatihan untuk mengintegrasikan teknologi ke dalam pengajaran bahasa. Tinjauan tersebut mengungkapkan bahwa ketika teknologi digunakan dengan tepat, itu dapat membawa banyak keuntungan bagi guru dan peserta didik. Ini adalah sumber daya yang dapat digunakan oleh peserta didik karena membantu mereka memecahkan masalah

belajar mereka dan menemukan metode untuk menggunakan apa yang telah mereka pelajari dengan cara yang efektif dan bermakna. Selain itu, tinjauan literatur menunjukkan bahwa penggunaan teknologi memainkan peran kunci dalam pembelajaran bahasa berdasarkan kecepatan mereka sendiri, membantu dalam pemahaman diri, tidak menghentikan interaksi dengan guru, dan menciptakan motivasi yang tinggi pada peserta didik untuk pembelajaran yang efektif. kemampuan bahasa. Peneliti menyajikan beberapa rekomendasi untuk peserta didik untuk meningkatkan keterampilan bahasa mereka melalui penggunaan teknologi:[281]

1. Guru harus menerapkan rencana teknologi yang mempertimbangkan strategi integrasi bersama dengan keputusan pembelian (Pourhossein Gilakjani, Leong, & Hairul, 2013).
2. Pengembangan profesional harus secara khusus dipertimbangkan untuk memastikan pembelajaran peserta didik dan untuk mengubah sikap guru yang tidak terbiasa dengan keuntungan yang diberikan teknologi (Pourhossein Gilakjani, Leong, & Hairul, 2013).
3. Rencana teknologi harus selaras dengan standar kurikulum. Guru harus mengetahui pendekatan pendidikan apa yang paling efektif ketika mengintegrasikan teknologi di dalam kelas (Pourhossein Gilakjani, Leong, & Hairul, 2013).
4. Teknologi komputer merupakan bagian integral dari kegiatan pembelajaran melalui keterampilan yang ditransfer ke peserta didik.
5. Guru bahasa harus mendorong peserta didik mereka untuk menggunakan teknologi dalam mengembangkan keterampilan bahasa mereka.
6. Universitas harus menganggap teknologi sebagai bagian penting dari program pengajaran dan pembelajaran.
7. Pakar teknologi harus memberikan bantuan ekstra bagi guru yang menggunakannya dalam mengajar kursus bahasa Inggris mereka.
8. Guru harus menjadi pola bagi peserta didiknya dalam menggunakan teknologi komputer (MEB, 2008; Pourhossein Gilakjani, & Saburi, 2017).
9. Guru harus membuat bahan ajar yang terintegrasi dengan teknologi. Materi-materi ini harus berkonsentrasi pada pengajaran dan pembelajaran, bukan hanya pada isu-isu teknologi.
10. Guru harus menemukan cara agar teknologi dapat membantu mereka

[281] Mohammad Reza Ahmadi, Penggunaan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Inggris: A Literature Review, *nternational Journal of Research in English Education,* (2018) 3:2.

menuju pengajaran yang berpusat pada peserta didik sebagai lawan dari pengajaran yang berpusat pada guru.

11. Guru harus menyadari perannya sebagai pemandu dan fasilitator pembelajaran peserta didiknya (Molaei & Riasati, 2013; Pourhossein Gilakjani, & Saburi, 2017).
12. Untuk memfasilitasi integrasi teknologi, dukungan dan bantuan teknis yang cukup harus diberikan kepada guru.
13. Pelatihan harus disediakan bagi guru untuk belajar bagaimana menggunakan dan mengajarkannya secara efektif.
14. Guru harus mencari bimbingan dari rekan-rekan mereka yang dapat membantu mereka mengajar lebih baik melalui penggunaan teknologi
15. Teknologi adalah salah satu alat penting dalam kegiatan pembelajaran bahasa; itu membantu pelajar untuk meningkatkan keterampilan belajar bahasa mereka.
16. Guru harus mendorong peserta didik mereka untuk menggunakan teknologi dalam meningkatkan kemampuan bahasa mereka.

B. MODEL PERTANYAAN (QUEST MODEL)

Model QUEST menggambarkan sifat siklus penyelidikan internet. Model QUEST secara visual mengingatkan siswa bahwa penyelidikan Internet adalah *proses multi-langkah, bukan peristiwa* satu kali, seperti yang ditunjukkan oleh pendahulu kita dalam instruksi tertulis.[282]

GAMBAR 11.1. MODEL QUEST DARI INTERNET INQUIRY

(Eagleton & Dobler, 2007)

[282] MB Eagleton, & E. Dobler, *Op. cit.,* p. 81.

1. Bertanya

Pertanyaan kunci yang memandu fase Q dari proses inkuiri adalah, "Apa yang ingin saya ketahui?" dan "Apa rencana saya untuk mencari tahu?" Menjaga fokus yang kuat pada pertanyaan panduan saat membaca di *web* sangat penting karena volume informasi yang luar biasa yang dapat mengalihkan perhatian pembaca dari maksud aslinya (McNabb *et al.*, 2002; Kuiper *et al.*, 2004). Sama seperti kita harus merencanakan dan mempersiapkan diri untuk mendaki hutan atau perjalanan ke pantai, pelajar perlu memiliki rencana tindakan sebelum memulai QUEST mereka untuk mendapatkan informasi di *web*, atau mereka akan membuang waktu berharga untuk berselancar tanpa tujuan. Sama seperti proses penetapan tujuan sangat penting untuk belajar dan membaca, itu penting untuk pencarian *web* yang efektif (akurat) dan efisien (cepat). Selain mengajukan pertanyaan, perencanaan inkuiri mencakup penentuan topik penelitian dan area fokus, mengidentifikasi audiens dan tujuan, dan (bila perlu) memutuskan format akhir (misalnya, laporan, poster, situs *web*) untuk mendemonstrasikan apa yang telah dipelajari.

Alat tanya jawab klasik yang dikembangkan oleh Ogle adalah KWL Chart. K adalah singkatan dari "Apa yang Saya Sudah Tahu", W adalah singkatan dari "Apa yang Saya Ingin Tahu", dan L digunakan untuk merekam "Apa yang Saya Pelajari" selama dan setelah membaca dan/atau penyelidikan. Zwiers menawarkan berbagai adaptasi KWL, termasuk KW-HLS, yang merupakan singkatan dari "*What we think we Know*", "*What we Want to learn*", "*How we will learn it*", "*What we Learned*", *dan* "*How we Learned it*" akan menunjukkan apa yang kita pelajari." Metode klasik lain untuk membantu siswa menghasilkan pertanyaan adalah teknik 5W1H, yang membantu siswa melakukan brainstorming pertanyaan menggunakan "Siapa", "Apa", "Di mana", "Kapan", "Mengapa", dan "Bagaimana" sebagai permulaan kalimat. Anda juga bisa menjadi kreatif dengan mengubah pelajaran tentang bertanya menjadi permainan seluruh kelas atau kelompok kecil di mana satu tim mengajukan pertanyaan dan tim lain harus mengkategorikan pertanyaan sebagai terlalu besar, terlalu kecil, atau tepat untuk proyek inkuiri biasa.

2. Memahami Sumber Daya

Strategi untuk memahami sumber daya ikut bermain selama proses

penyelidikan, tetapi sangat membantu setelah fase Menanyakan, ketika topik dan pertanyaan penelitian telah dipadatkan dan saatnya untuk mencari cara yang paling bijaksana untuk mengumpulkan informasi target. Ada lima aspek mendasar dari memahami sumber daya di mana siswa harus strategis agar berhasil dengan proyek penyelidikan berbasis *web*, sebagai berikut: (1) mengidentifikasi sumber daya; (2) mengelola komputer; (3) memanfaatkan internet; (4) memilih alat pencarian; dan (5) pemilihan kata kunci. Ada banyak mesin pencari di *web* yang bersaing untuk pertanyaan siswa Anda.

TABEL 11.1. JENIS MESIN PENCARI

Mesin pencari	URL
Untuk siswa yang lebih muda:	
Minta Anak	*www.askforkids.com*
Yahooligans	*www.yahooligans.com*
Klik Anak-anak	*www.kidsclick.org*
Tanyakan pada Ahlinya	*askanexpert.org*
Alat Anak untuk Mencari	*rcls.org/search.htm*
Untuk siswa yang lebih tua dan orang dewasa	
Google	*www.google.com*
AOL	*search.aol.com*
Ask.com	*www.ask.com*
MSN	*www.msn.com*
Mesin pencari meta	
Perayap Web	*www.webcrawler.com*
anjing	*www.dogpile.com*
Vivisimo	*www.vivisimo.com*
Kart00	*www.kartoo.com*
Portal dan direktori	
Yahoo	*www.yahoo.com*
Indeks Pustakawan ke Internet	*lii.org*
Perpustakaan Virtual	*vlib.org*
Direktori Galaxy	*www.galaxy.com*
Otak Web	*www.webbrain.com*

3. Mengevaluasi

Mengevaluasi informasi sudah menjadi bagian dari kehidupan kita dan kehidupan siswa kita. Ketika kita menemukan informasi baru, kita membandingkan ide dengan apa yang sudah kita ketahui untuk menentukan apakah ada tempat untuk menyesuaikan informasi baru ini dengan pemahaman kita saat ini. Pembaca dari semua jenis informasi harus tahu bagaimana menemukan dan menentukan kualitas informasi, bersama dengan

mengenali bias mereka sendiri dan bagaimana hal ini dapat memengaruhi pencarian mereka untuk jawaban atas pertanyaan mereka. Namun, pembaca internet terutama harus fokus pada penentuan *kegunaan* dan *kebenaran* informasi yang ditemukan di situs *web* karena pembaca adalah evaluator utama dari informasi ini. Saat menerapkan strategi evaluasi untuk pencarian *web*, kita memerlukan seperangkat keterampilan dasar untuk mengkritik dan menggunakan informasi secara efektif.

a. Pilih mesin pencari yang sesuai.
b. Pilih situs *web* dari daftar sasaran mesin pencari.
c. Tentukan validitas situs *web*.
d. Menyortir informasi dalam jumlah besar secara efisien.
e. Mengenali kegunaan dan kebenaran informasi.
f. Kumpulkan dan atur informasi dalam jumlah besar.

Kami menemukan sepuluh situs teratas sangat berguna, dan di bawah ini adalah empat favorit kami yang sesuai untuk guru.

a. *Yahooligan! Panduan Guru* (*www.yahooligans.yahoo.com/tg*). Situs ini berfokus pada penyediaan aktivitas mengajar guru berusia 7-12 tahun untuk menemukan informasi menggunakan internet, serta petunjuk untuk mengevaluasi kualitas situs *web*. Evaluasi situs *web* berfokus pada empat A: aksesibilitas, akurasi, kesesuaian, dan daya tarik.
b. *Mencari Informasi di Internet: Sebuah Tutorial* (*www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/FindInfo.html*). Ditujukan untuk orang dewasa, situs *web* ini diselenggarakan oleh University of California di Berkeley dan menyediakan informasi yang berguna tentang berbagai aspek penggunaan Internet, termasuk tautan dari kosakata kunci ke daftar istilah seperti "html," "tautan," dan "server." Sebuah tutorial mandiri memberikan jawaban atas pertanyaan pencarian internet umum.
c. *Keterampilan Pencarian Anda: WebQuest* (*www.milforded.org/schools/simonlake/ebaiardi/wq/searchskills.html*). Siswa dan guru sama-sama akan mendapat manfaat dari aktivitas WebQuest ini, yang memandu pelajar melalui penggunaan mesin telusur yang berbeda, berfokus pada cara mengevaluasi dan menggunakan informasi yang ditampilkan oleh mesin telusur *ini Panduan untuk Pendidik—Informasi Evaluasi Kritis Kathy Schrock* (school.discovery.com/schrockguide/*eval.html*). Situs ini berfokus pada alat untuk mengajar siswa mengevaluasi halaman *web* dengan pertimbangan kegunaan dan keaslian in-

formasi, kepengarangan, dan bias. Alat yang tersedia untuk guru termasuk survei evaluasi kritis untuk tingkat sekolah dasar, menengah, dan tinggi dan berbagai artikel tentang evaluasi situs *web*, termasuk "Evaluasi Situs *web* ABC" dan "Bagaimana Mengenali Situs yang Baik dari yang Buruk."

4. Sintesis

Sintesis adalah menyatukan ide-ide yang terpisah dan unik untuk membentuk pemahaman baru, seperti halnya seorang detektif menghubungkan petunjuk-petunjuk untuk memecahkan misteri. Sintesis adalah kesempatan bagi peserta didik untuk mendemonstrasikan penggunaan strategi membaca ganda dengan menyatukan berbagai potongan informasi untuk membentuk interpretasi. Proses sintesis membutuhkan pembaca untuk membuat utas yang menghubungkan ide-ide terpisah dari dalam teks atau dari beberapa teks dan kemudian mengikat utas ini ke pengalaman mereka sendiri dengan menciptakan interpretasi baru, atau cara untuk melihat ide-ide ini dalam cahaya baru. Pembaca tidak hanya harus memahami teks, tetapi juga harus dapat "memiliki" informasi tersebut. Meskipun sintesis itu rumit, ini adalah strategi yang mutlak dibutuhkan siswa kami di dunia di mana mereka menghadapi sejumlah besar informasi, baik dalam bentuk cetak atau elektronik, dan harus membuat keputusan yang tepat tentang bagaimana menafsirkan dan menggunakan informasi ini.

5. Mengubah

Transformasi informasi analog dengan konsep transmediasi. Transmediasi berarti mengambil konten dari satu bentuk representasi (seperti cetak) dan menciptakannya kembali dalam bentuk lain (seperti seni). Dalam konteks penyelidikan internet, transformasi berarti mensintesis konten dari berbagai sumber (yaitu, situs *web*) dan kemudian menciptakan sesuatu yang orisinal (seperti halaman *web* baru, poster, atau esai) berdasarkan pertanyaan penelitian yang bermakna secara pribadi. Agar berhasil dengan fase Transformasi QUEST, siswa harus memiliki strategi untuk membuat catatan, mengatur informasi, mengutip sumber, merancang produk, dan mempresentasikannya kepada orang lain, topik yang kita bahas secara bergantian.

Ada beragam sumber daya untuk mengajar anak-anak cara membaca, dan banyak di antaranya dapat ditemukan secara daring. Dari kurikulum untuk guru, hingga tips untuk orang tua, internet sepertinya sudah mencakup membaca. Tapi bagaimana Anda bisa menemukan apa yang bonafide ketika ada begitu banyak informasi yang berlomba-lomba untuk perhatian Anda? Pendidik telah menemukan bahwa membaca paling efektif dipelajari ketika instruksi diberikan dengan cara yang terstruktur dan terprogram. Bagaimanapun pelajaran disampaikan, baik di kelas atau melalui situs *web* membaca, pelajaran harus saling membangun, memberikan perancah pengetahuan yang diperlukan yang memungkinkan anak-anak untuk mulai bekerja melalui teks, dengan tujuan membaca untuk makna dan pemahaman. Meskipun tidak ada yang dapat menggantikan pengajaran tatap muka yang ditawarkan oleh guru dan orang tua, situs *web* membaca dapat menjadi cara yang bagus untuk melengkapi instruksi membaca lainnya. Penelitian terbaru dalam literasi (yaitu penelitian yang dilakukan oleh *National Reading Panel*, 2000) telah menemukan bahwa program literasi yang paling efektif, termasuk situs membaca, mencakup lima bidang utama pengajaran literasi:

a. kesadaran fonemik;
b. *phonics*;
c. kelancaran;
d. kosakata;
e. pemahaman teks.[283]

Unggahan hari ini menampilkan beberapa situs *web* pendidikan terbaik untuk membantu siswa Anda mengembangkan keterampilan membaca yang kuat. Mereka (situs *web*) menyediakan akses ke harta karun sumber daya, rencana pelajaran, kegiatan, permainan interaktif, alat *web*, dan beberapa bahan bacaan lainnya untuk meningkatkan pemahaman bacaan siswa. Anda akan dapat menemukan bahan bacaan untuk semua tingkatan dari pemula hingga pembaca tingkat lanjut. Berikut contoh beberapa situs *web* untuk pembelajaran membaca.[284]

a. *Read Write Think*

   Read Write Think adalah platform hebat yang menyediakan berbagai macam materi pendidikan yang mencakup berbagai bidang literasi

[283] https://readingeggs.com.au/articles/2012/08/23/reading-websites/.
[284] https://www.educatorstechnology.com/2018/02/19-educational-websites-to-enhance.html.

termasuk membaca, menulis, mendengarkan, dan berbicara. Anda dapat menggunakan fungsi pencarian terintegrasi untuk memfilter sumber daya berdasarkan kriteria seperti tingkat kelas, jenis sumber daya, tema, tujuan pembelajaran, dan banyak lagi.

b. *Reading Rockets*

Sumber daya untuk membantu pembaca berjuang membangun kesadaran fonemik, *phonics*, kelancaran, kosakata, dan keterampilan pemahaman. Kursus *daring* tentang pengajaran membaca, strategi kelas, video di dalam kelas, tip membaca orang tua, wawancara dengan penulis buku anak-anak, buku anak-anak yang direkomendasikan, dan banyak lagi.

c. *Reading Bear*

Reading Bear adalah cara yang menyenangkan untuk belajar membaca. Kami mengajarkan lebih dari 1.200 item kosakata. 50 presentasi kami mencakup semua aturan *phonics* utama. Semua gratis dan nirlaba!

d. *Reading Eggs*

Membaca Telur membuat belajar membaca menjadi menarik dan menarik bagi anak-anak, dengan permainan dan aktivitas membaca daring yang hebat.

e. Choosito

Jelajahi perpustakaan digital kami yang terdiri dari 200.000+ situs, buat koleksi sumber daya yang selaras dengan standar, atau lacak siswa saat mereka menelusuri *web* dengan tingkat membaca dan filter area subjek yang ditingkatkan.

f. *Storyline* Daring

Storyline Daring, *streaming* video yang menampilkan aktor terkenal membaca buku anak-anak bersama ilustrasi yang diproduksi secara kreatif. Pembaca termasuk Viola Davis, Chris Pine, Lily Tomlin, Kevin Costner, Annette Bening, James Earl Jones, Betty White dan lusinan lainnya.

g. *CommonLit*

CommonLit memberikan materi instruksional gratis berkualitas tinggi untuk mendukung pengembangan literasi bagi siswa di kelas 3-12.

h. PBS

Bagian di PBS ini menyediakan berbagai macam kegiatan dan permainan untuk membantu anak-anak mengembangkan keterampilan

membaca dan literasi mereka.

i. Scholastic

Scholastic memberi Anda akses ke koleksi bahan bacaan yang beragam untuk digunakan bersama siswa dan anak-anak Anda. Ini termasuk alat pencarian buku untuk menemukan bahan bacaan yang relevan, ulasan dan rekomendasi buku, panduan, kegiatan, barang cetakan, dan banyak lagi.

j. *The Children's Book Review*

The Children's Book Review adalah sumber yang ditujukan untuk sastra dan literasi anak-anak. Kami menerbitkan ulasan dan daftar buku dari buku-buku terbaik untuk anak-anak dari segala usia. Kami juga memproduksi wawancara penulis dan ilustrator dan berbagi artikel berbasis literasi yang membantu orang tua, kakek-nenek, pengasuh, guru, dan pustakawan untuk menumbuhkan pembaca.

k. *Into the Book*

Into the Book adalah sumber bacaan pemahaman untuk siswa SD dan guru. Kami fokus pada delapan strategi berbasis penelitian: Menggunakan Pengetahuan Sebelumnya, Membuat Koneksi, Menanyakan, Memvisualisasikan, Menyimpulkan, Meringkas, Mengevaluasi, dan Mensintesis.

l. *Read Theory*

Temani siswa Anda dalam perjalanan melalui perpustakaan konten pemahaman bacaan kami yang luas. Pendekatan adaptif *Read Theory mendorong* peningkatan dengan secara otomatis bertemu pelajar pada tingkat kemampuan individu mereka sendiri. Pendaftaran membutuhkan beberapa detik dan tidak ada waktu yang dihabiskan untuk memeriksa tugas. Kemajuan ditampilkan pada laporan intuitif, penuh dengan wawasan yang dapat ditindaklanjuti dan bermakna. Program kami benar-benar gratis.

m. *Star Fall*

Diluncurkan pada tahun 2002, situs *web* Starfall menawarkan berbagai sumber daya untuk membantu anak-anak dan pelajar muda mengembangkan keterampilan membaca dan menulis melalui permainan, aktivitas, dan fonetik interaktif.

n. *Read Works*

Read Works menyediakan perpustakaan nonfiksi dan artikel sastra terbesar dan berkualitas tertinggi di negara ini, bersama dengan pe-

mahaman bacaan dan pelajaran kosakata, penilaian formatif, dan bimbingan guru.

Berikut perpustakaan digital untuk anak-anak dapat diakses sebagai bahan literasi.

a. Perpustakaan Digital Anak Internasional
ICDK menawarkan buku anak-anak populer dari seluruh dunia. Materi dalam koleksi, semua disajikan dalam bahasa asli di mana mereka diterbitkan, mencerminkan persamaan dan perbedaan dalam budaya, masyarakat, minat, dan gaya hidup masyarakat keliling dunia.
b. Epic
Epic! mencakup banyak buku anak-anak terbaik dan buku populer seperti Fancy Nancy, Big Nate, Warriors, Ramona, dan National Geographic Kids...Epic! biayanya hanya $4,99/bulan dengan bulan pertama GRATIS dan mendukung hingga 4 profil anak individu per akun.
c. Story Place
Story Place hadir untuk memberi anak-anak pengalaman virtual pergi ke Perpustakaan dan berpartisipasi dalam jenis kegiatan yang sama yang ditawarkan perpustakaan di lokasi fisiknya. Pertama kali diluncurkan pada tahun 2000, *StoryPlace* baru saja didesain ulang untuk menyajikan cerita dan aktivitas favorit dalam format yang kompatibel dengan desktop dan perangkat seluler. Situs ini juga sekarang menyertakan informasi literasi awal untuk orang tua dan pengasuh.
d. Magic Blox
Dengan koleksi e-Buku yang besar dan terus bertambah untuk anak-anak berusia 1 hingga 13 tahun, anak-anak Anda dapat menikmati buku-buku baru setiap saat dari penulis dan penerbit pemenang penghargaan dari seluruh dunia. Selain judul yang Anda kenal dari penerbit tradisional, mereka juga memiliki kesempatan untuk menemukan cerita baru dari penulis yang belum pernah mereka dengar, atau mencoba bahasa baru yang belum pernah mereka lihat.
e. MightyBook
Tempat anak-anak belajar membaca dengan cerita, lagu, permainan, kartun, komik, dan lainnya. *MightyBook* adalah tempat yang sempurna untuk anak-anak yang menyukai buku, musik, seni, permainan, dan teka-teki. Anda akan menemukan ratusan cerita dan lagu orisinal, ditambah sejumlah buku klasik, puisi, dan lagu anak-anak. Semuanya

diilustrasikan, dianimasikan, dan dibacakan dengan lantang. Rencana pelajaran dan kuis lengkap disertakan dengan banyak buku dan lagu. Anda dapat mencicipi beberapa di antaranya di halaman gratis kami.

C. JENIS MULTIMEDIA DALAM PEMBELAJARAN MEMBACA

Penerapan teknologi sebagai media pembelajaran merupakan peran utama dalam proses pembelajaran membaca dewasa ini. Seperti halnya penggunaan multimedia dalam proses pembelajaran. Multimedia merupakan perpaduan antara teknologi dan media pembelajaran. Berikut adalah model teknologi dalam pengembangan proses pembelajaran membaca.

GAMBAR 11.2. MODEL DUKUNGAN TEKNOLOGI UNTUK PENGEMBANGAN MEMBACA[285]

Abad kedua puluh satu adalah mega-konteks baru untuk mempertimbangkan membaca karena membawa serta mode membaca baru, yang melahirkan praktik membaca baru, terutama di lingkungan luar sekolah. Misalnya, menggunakan Instagram, aplikasi berbagi foto untuk perangkat seluler, anak muda berbagi foto dan postingan dengan teman dan pengikut melalui internet. Kekuatan pendorong di balik konteks baru membaca ini sebagian besar didorong oleh proses global seperti marketisasi, pergerakan orang, dan munculnya teknologi baru. Pada abad kedua puluh satu, membaca tidak lagi terbatas pada bahan cetak. Anak-anak dan remaja, sering disebut sebagai penduduk asli digital, melakukan pencarian Google, menggunakan Wikipedia, memindai berita daring, dan mencari

[285] Rona F. Flippo, 292.

informasi dari grup obrolan daring, sementara generasi sebelumnya pergi ke perpustakaan, membeli koran, dan berbicara dengan pustakawan (Palfrey & Gasser, 2008). Area membaca mode baru yang ditandai dengan akses fleksibel yang dimungkinkan oleh peningkatan koneksi internet dan peningkatan perangkat seluler.[286]

Membaca efektif di era digital lebih lanjut membutuhkan pembaca kritis yang mampu mencari, mengevaluasi, dan membentuk interpretasi dari materi yang mereka baca daring atau temui secara digital. Proses ini mengasumsikan pengembangan dan penggunaan keterampilan ingin tahu serta kemampuan membaca secara kritis, yang merupakan keterampilan penting mengingat informasi dapat diakses di internet dengan kecepatan yang belum pernah terjadi sebelumnya dan verifikasi keaslian memerlukan pemeriksaan yang cermat. Meskipun pencarian daring menggunakan Google dan mesin pencari lainnya dapat menghasilkan jutaan pengembalian, pengguna cenderung fokus pada sumber populer yang terbatas (Griffith & Brophy, 2005).[287] Dari penjelasan tersebut, pengajaran membaca menggunakan akses teknologi memiliki tantangan yang baik. Guru harus mengetahui keragaman budaya dan bahasa untuk membantu siswa dalam memahami teks. Karena setiap siswa memiliki latar belakang yang berbeda.

Untuk saat ini, memadukan literasi digital dengan kurikulum membaca menjadi tantangan besar bagi proses belajar mengajar. Dengan demikian, guru memiliki keterampilan yang baik dalam menggunakan teknologi untuk meningkatkan pengajaran membaca melalui fasilitas teknologi. Institusi pendidikan telah menggabungkan konsep penerapan teknologi dalam proses pengajaran dengan kurikulum. Selain itu, pihak sekolah harus memberikan pelatihan kepada para guru dalam menggunakan teknologi atau media pembelajaran digital. Teknologi *mobile* telah memberikan kemudahan untuk mendapatkan informasi. Dalam konteks ini, media sosial berbasis internet seperti Facebook, Twitter, Instagram, dan Snapchat telah mengubah cara membaca dan menulis.

Menurut Corio, membaca daring sekarang menjadi dimensi mendasar dari literasi digital dan media yang membutuhkan banyak praktik yang saling terkait, termasuk menggunakan mesin pencari, membaca hasil mesin pencari, dan membaca halaman *web* dengan cepat untuk menemukan tautan terbaik ke informasi yang diperlukan. Banyak orang tidak memiliki

[286] Clarence Ng & Brendan Bartlett, *Op. cit.*, 19-20.
[287] *Ibid.*

keterampilan ini. Saat menggunakan mesin pencari, tidak jarang melihat praktik yang tidak efisien seperti mengklik daftar tautan dalam strategi "klik dan lihat" tanpa mencari petunjuk untuk menentukan relevansi situs *web* dengan maksud dan tujuan.[288]

CALL dapat digunakan untuk mengajarkan keterampilan membaca. Namun, komputer tidak digunakan untuk membaca di sebagian besar konteks pembelajaran di Pakistan dan banyak guru percaya bahwa instruksi membaca yang efektif harus mencakup penghafalan dan reproduksi kata dan kalimat yang didekontekstualisasikan. Pusat sumber daya guru harus didirikan untuk pengembangan profesional guru bahasa di tingkat kabupaten. Penggunaan perangkat lunak CALL harus dipromosikan dalam program pelatihan guru tanpa diskriminasi antara guru sektor swasta atau publik. Pelatihan juga harus diberikan kepada guru dari semua kategori untuk pengembangan program perangkat lunak CALL melalui lembaga yang diakui, seperti Microsoft. Kegiatan dan materi CALL harus dimasukkan dalam buku teks semua tingkat sekolah menengah. Untuk memaksimalkan potensi komputer di sekolah, dana dan dukungan teknis harus diberikan kepada sektor pendidikan.[289]

Pembaca abad dua puluh satu harus mampu memahami berbagai jenis teks, seperti komik strip, dongeng, berita, dokumen informasi, dan banyak lagi. Beberapa teks serupa dalam bentuk digital dan cetak, tetapi yang lain hanya tersedia melalui penggunaan teknologi. Misalnya, *tweeting* dan *blogging* adalah teks yang sekarang memainkan peran dalam banyak kehidupan kita sehari-hari. Teks digital sangat memudahkan tugas membedakan instruksi. Siswa dapat menggunakan fungsi aksesibilitas untuk menyesuaikan pengaturan mereka, (Ukuran *font*, spasi, kontras warna, huruf tebal, dan lain-lain), yang membebaskan beban kognitif untuk pemahaman.[290]

Selain itu, sebagian besar teks digital menyertakan fitur yang membantu siswa untuk lebih memahami teks. Misalnya, banyak situs memiliki menu atau daftar isi yang tetap terlihat di layar, yang membantu pembaca memahami struktur dan gagasan utama teks. Akhirnya, teks *hyperlink* membantu siswa mengimbangi kosakata yang lemah dan mengakses in-

---

[288] Renee Hobbs, *Op. cit.*

[289] Tariq Muhammad Bhatti, Mengajar Membaca Melalui Pembelajaran Bahasa Berbantuan Komputer, *Jurnal Elektronik untuk Bahasa Inggris sebagai Bahasa Kedua, Volume 17, Nomor 2,* 2013, http://www.tesl-ej.org/pdf/ej66/a3. pdf.

[290] https://www.ldatschool.ca/support-reading-comprehension-ate/.

formasi lebih lanjut tentang konsep-konsep yang mereka memiliki sedikit pengetahuan sebelumnya.

Dalam pengaturan yang berbeda, ketika siswa "membaca untuk belajar", perangkat lunak pembelajaran visual membantu mengurangi beban pada memori kerja dan untuk menampilkan ide-ide dengan cara yang berbeda untuk menarik hubungan yang lebih baik antara elemen teks dengan mengategorikannya atau dengan menghubungkan bukti pendukung untuk konsep-konsep kunci. Pendidik juga dapat memodelkan penggunaan perangkat lunak pembelajaran visual untuk menunjukkan hubungan antarkarakter dalam sebuah novel. Hubungan ini, sering tersirat dalam novel, menjadi eksplisit dan visual ketika perangkat lunak pembelajaran visual digunakan, yang membantu siswa lebih memahami koneksi halus ini saat mereka membaca.

Di bawah ini adalah lima tips bermanfaat untuk mengintegrasikan sumber daya multimedia dan teks format variabel ke dalam kelas Anda. Masing-masing dapat dimodifikasi atau diperluas dengan berbagai cara, jadi jangan ragu untuk berkreasi![291]

1. Ajarkan Keterampilan Literasi Digital

Keterampilan literasi digital sangat penting untuk menavigasi dunia daring saat ini, jadi pastikan siswa Anda yang lebih muda mempelajari dasar-dasarnya, termasuk cara menggunakan tablet atau ponsel cerdas, cara menggulir ke atas dan ke bawah halaman *web*, dan cara menavigasi halaman *web* sederhana. Untuk siswa yang lebih tua, Anda dapat mengajarkan keterampilan yang lebih maju, seperti cara menggunakan *hyperlink*, video, gambar, media interaktif, dan tombol berbagi media sosial untuk meningkatkan pengalaman membaca *daring* mereka.

2. Tambahan Teks Cetak dengan Tautan ke Konten Daring

Jika Anda tidak memiliki akses ke perangkat membaca digital, Anda dapat mensimulasikan pengalaman membaca aktif digital dengan menyusun daftar sumber daya berbasis *web* yang dapat digunakan siswa untuk menambah teks yang dicetak. Sumber daya ini mungkin termasuk tautan ke konten *web* terkait, video YouTube, *podcast*, video TEDx, dan banyak lagi.

[291] https://www.waterford.org/resources/how-to-use-multimedia-in-your-active-reading-strategy/.

3. Gunakan Artikel Koran untuk Mengembangkan Keterampilan Membaca Kritis

Ketika siswa Anda membaca koran, baik daring atau cetak, itu tidak hanya membantu mereka mempelajari apa yang terjadi di seluruh dunia tetapi juga mengembangkan keterampilan membaca yang kritis. Mintalah mereka membaca satu artikel seminggu dan kemudian membagikan mengapa mereka memilihnya dengan kelompok kecil atau kelas.

4. Tingkatkan Pemahaman Membaca Melalui Blog

Banyak guru memahami bahwa blog yang ditulis dengan baik membuat siswa tetap terlibat dan memberikan peluang bagus untuk memperkuat keterampilan pemahaman membaca dan memperluas pengetahuan. Mintalah siswa Anda memilih blog yang menarik bagi mereka dan ikuti secara teratur. Ajari mereka cara berinteraksi dengan blog melalui tautan, komentar, dan berbagi sosial. Kemudian tetapkan waktu reguler bagi setiap anak untuk berbagi apa yang mereka pelajari dengan kelas.

5. Gunakan Rekaman Audio untuk Menutup Kesenjangan Membaca

Cara yang bagus untuk menutup kesenjangan pencapaian membaca atau meningkatkan kemahiran bagi pelajar bahasa Inggris adalah dengan meminta siswa membaca teks saat mereka mendengarkan rekamannya. Anda juga dapat menemukan konten audio gratis di *web*, termasuk *podcast* yang menampilkan aktor terkenal membaca karya sastra klasik, arsip rekaman pidato hebat seperti Martin Luther King, Jr. "I Have a Dream" (tersedia di YouTube), dan banyak lagi. Ingatlah bahwa Anda dapat menggunakan teks multimedia dan format variabel untuk memperkuat konsep yang Anda ajarkan dalam mata pelajaran lain, atau menggunakannya sebagai bagian dari strategi membaca dan belajar aktif Anda yang lebih luas.

Tantangan terbesar untuk membaca dengan penuh perhatian di platform digital adalah bahwa kami sebagian besar menggunakan perangkat digital untuk tindakan cepat: Mencari alamat, mengirim pembaruan status Facebook, mengambil berita utama (tetapi bukan inti dari artikel), melakukan banyak tugas antara belanja daring dan menulis esai. Ketika kita pergi untuk membaca sesuatu yang substantif di laptop atau *e-reader*, tablet,

atau ponsel, insting kita yang sekarang menjadi kebiasaan menyuruh kita untuk terus bergerak.[292]

Hasil penelitian Mohammadian, Saed, dan Shahi mengungkapkan bahwa teknologi video memiliki dampak yang signifikan terhadap kemampuan pemahaman membaca pelajar EFL menengah Iran. Mempertimbangkan fakta bahwa menggunakan video dapat dianggap sebagai salah satu bahan instruksional yang efektif dalam mengajar membaca untuk pelajar EFL, dapat dengan tegas dikatakan bahwa penggunaan yang tepat dari teknologi ini akan secara signifikan membantu guru dan instruktur untuk mempromosikan pemahaman bacaan siswa sekolah menengah. Hasil penelitian saat ini membantu siswa sekolah menengah untuk memilih strategi dan bahan bacaan yang berguna di kelas untuk meningkatkan pemahaman bacaan mereka.[293]

Marzban menyelidiki pengaruh pembelajaran bahasa dengan bantuan komputer pada peningkatan pemahaman membaca pelajar EFL Iran. Untuk tujuan ini, 60 pelajar EFL berpartisipasi dalam penelitian ini. Berdasarkan sifat penelitian, desain eksperimen digunakan. Kelompok eksperimen menggunakan CALL untuk meningkatkan pemahaman bacaan mereka dan kelompok kontrol menggunakan metode pengajaran membaca tradisional. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan teknik pendidikan berbantuan komputer dapat meningkatkan pemahaman membaca pembelajar bahasa asing.[294]

Teknologi telah digunakan dalam proses pembelajaran. Hal itu memberikan dampak positif. Teknologi media integrasi dimulai pada 1950-an kemudian sekolah bahasa kecil mulai menggunakan fonograf, film, dan *tape recorder* sebagai alat dalam pengajaran bahasa Inggris. Pada tahun 70-an dan 80-an, kursus audio dan video ditingkatkan melalui penggunaan tambahan proyektor video dan tayangan slide. Pada akhir '80-an dan awal '90-an, laboratorium bahasa adalah bagian dari banyak sekolah bahasa yang lebih mahal di seluruh dunia. Namun, pada pertengahan 90-an banyak program bahasa multimedia tersedia untuk guru di internet.

[292] http://www.kappanonline.org/reading-digital-age/.

[293] A. Mohammadian, A. Saed, & Y. Shahi, Pengaruh Penggunaan Teknologi Video dalam Meningkatkan Pemahaman Membaca Pembelajar EFL Tingkat Menengah Iran. *Kemajuan dalam Studi Bahasa dan Sastra* , 2018, *9* (2), 17–23.

[294] A. Marzban, Peningkatan pemahaman membaca melalui pembelajaran Bahasa berbantuan komputer pada siswa EFL tingkat menengah Iran. Procedia Ilmu Komputer, 2011, 3, 3-10. doi: 10.1016/j.procs.2010.12.003.

Di era modern pengajaran bahasa Inggris, teknologi media seperti video, gambar, animasi dan permainan interaktif, CD atau DVD, penggunaan internet, ruang obrolan dan konferensi video dan iPad Apple telah mempersempit jarak dan mengubah seluruh dunia menjadi komunitas global.[295] Seperti halnya dalam pembelajaran membaca, guru dapat menggunakan teknologi media di dalam kelas. Hampir sekolah dan universitas menggunakan multimedia di dalam kelas.

[295] Jameel Ahmad, Pengajaran Bahasa Inggris (ELT) dan Integrasi Teknologi Media, Ilmu *Procedia-Sosial dan Perilaku* 47, 2012, 924-929.

DAFTAR RUJUKAN

Abdellah, Antar. "Training Saudi English Majors in Extensive Reading to Develop Their Standard-Based Reading Skills." *Journal of King Saud University - Languages and Translation* 25, no. 1 (January 1, 2013): 13–20.

Adam, M. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press, 1990.

Afflerbach, Peter, P. David Pearson, and Scott G. Paris. "Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies." *The Reading Teacher* 61, no. 5 (February 2008): 364–373.

Alderson, J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Alvermann, Donna E., Norman Unrau, and Robert B. Ruddell. *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, 2013.

Amadi, E. A. "Effects of Two Phonics Instructional Methods on Primary School Pupils' Achievement and Interest in Reading, Unpublished Doctoral Dissertation." University of Nigeria Nsukka, 2018.

———. "Reading Instruction in Nigerian Primary Schools in the Current Global Economic Realities." *African Journal of Historical Sciences in Education.* 7, no. 2 (2011): 38–44.

Amadi, Eugenia Ada. "BOTTOM-UP THEORY AND PHONICS INSTRUCTION: IMPLICATIONS FOR BEGINNING READING | Amadi | European Journal of Applied Linguistics Studies." *European Journal of Applied*

Linguistics Studies 1, no. 2 (2019): 89–100. Accessed May 15, 2022. https://oapub.org/lit/index.php/EJALS/article/view/102.

An, Shuying. “Schema Theory in Reading.” *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 1 (2013): 130–134.

Anderson, H. J. “L2 Learning Strategies.” In *In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

Annury, Muhammad Nafi, Januarius Mujiyanto, Mursid Saleh, and Djoko Sutopo. “The Use of Metacognitive Strategies in EFL Reading Comprehension.” *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 343 (August 29, 2019): 62–66.

Asraf, Ratnawati Mohd, and Ismail Sheikh Ahmad. “Reading in a Foreign Language: Promoting English Language Development and the Reading Habit among Students in Rural Schools through the Guided Extensive Reading Program.” *Reading in a Foreign Language* 15, no. 2 (2003). Accessed May 15, 2022. http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2003/mohdasraf/mohdasraf.html.

Aziz, Zulfadli A., Chairina Nasir, and Ramazani Ramazani. “Applying Metacognitive Strategies in Comprehending English Reading Texts.” *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature* 19, no. 1 (July 31, 2019): 138.

Baddeley, A.,M.W. Eysenck, and M.C. Anderson. *Memory*. New York: Psychology Press, 2009. Accessed May 15, 2022. https://psycnet.apa.org/record/2009-05113-000.

Baddeley, Alan. *Working Memory, Thought, and Action*. New York: Oxford University Press, 2007.

Baker, L., and L.C. Beall. “Metacognitive Processes and Reading Comprehension.” In *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 2009.

Bell, T. “Extensive Reading: Why? And How? (TESL/TEFL).” *The Internett TESL Journal* IV, no. 12 (1998). Accessed May 15, 2022. http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html.

Bell, Timothy I. “Extensive Reading: Speed and Comprehension.” *The Reading Mat* 1, no. 1 (2001): 1–13. Accessed May 15, 2022. https://www.semanticscholar.org/paper/Extensive-Reading%3A-Speed-and-Comprehension.-Bell/12f10caba81be9aa363fe1d92d4aac97fc025d55.

Bergman, J.L., and P.B. El-Dinary. “A Researcher-Educator Collaborative

Interview Study of Transactional Comprehension Strategies Instruction." *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 231–246. Accessed May 15, 2022. https://eric.ed.gov/?id=EJ448036.

Birch, B.M. *English Second Language Reading.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

Birch, Barbara M. "English L2 Reading : Getting to the Bottom" (2014): 243.

Blachowicz, Camile, and Donna Ogle. *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners Second Edition.* New York: The Guilford Press, 2008.

Blaxter, Loraine, Christina Hughes, and Malcolm. Tight. *How to Research.* Open University Press, 2006.

Brassell, Danny, and & Timothy Rasinski. *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension.* CA: Shell Education, 2008.

Brown, H. Douglas. "Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy" (2007): 569.

Brown, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching. Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2012.

Buck, G., K.K. Tatsuoka, and I. Kostin. "The Subskills of Reading: Rule-Space Analysis of a Multiple-Choice Test of Second Language Reading Comprehension." *Language Learning* 47 (1997): 423–466. Accessed May 15, 2022. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/article/1997/cwyj.

Carrell, Patricia L., and Joan G. Carson. "Extensive and Intensive Reading in an EAP Setting." *English for Specific Purposes* 16, no. 1 (January 1, 1997): 47–60.

Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading. Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, 2012. Accessed May 15, 2022. https://www.cambridge.org/core/books/interactive-approaches-to-second-language-reading/FA90628F0231C0C5116B08C1E967FA50.

Carrell, Patricia L., and Joan C. Eisterhold. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *TESOL Quarterly* 17, no. 4 (December 1983): 553.

Carter, Christine Evans. *Mindscapes Critical Reading Skills and Strategies.* Boston: Wadsworth, 2011.

Casteel, Carolyn P., Bess A. Isom, and Kathleen F. Jordan. "Creating

Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction." *Intervention in School and Clinic* 36, no. 2 (July 26, 2016): 67–74. Accessed May 15, 2022. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345120003600201.

Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton, and Marguerite Ann Snow. "Teaching English as a Second or Foreign Language" (2014): 706.

Chair, Catherine Snow. *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension.* CA: Rand, 2002.

Clarke, Paula J., Emma Truelove, Charles Hulme, and Margaret J. Snowling. *Developing Reading Comprehension.* West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2014.

Coon, Dennis. *Psychology A Modular Approach to Mind and Behavior Tenth Edition.* CA: Wadsworth, 2006.

Dambacher, Michael. "Bottom-up and Top-down Processes in Reading Influences of Frequency and Predictability on Event Related Potentials and Eye Movements" (n.d.).

Day, Richard R., and Julian. Bamford. "Extensive Reading in the Second Language Classroom" (1998): 238.

Djudin, Tomo, and R. Amir. "Integrating SQ4R Technique with Graphic Postorganizers in the Science Learning of Earth and Space." *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia* 7, no. 1 (April 3, 2018): 76–84. Accessed May 15, 2022. https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/jpii/article/view/11581.

Dole, Janice A., Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler, and P. David Pearson. "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction." *Review of Educational Research* 61, no. 2 (1991): 239.

Duke, Nell K., and Kelly B. Cartwright. "The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading." *Reading Research Quarterly* 56, no. S1 (May 1, 2021): S25–S44. Accessed May 7, 2022. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.411.

Duke, Nell K. "Reading To Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood." *Young Children* 58, no. 2 (2003): 14–20. Accessed May 14, 2022. https://eric.ed.gov/?id=EJ671957.

Duke, Nell, David Pearson, Stephanie Strachan, and Alison Billman. "Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension." *What Research Has to Say About Reading Instruction* (April 20, 2011): 51–93.

Eckman, Fred R., Jean Mileham, Rita Rutkowski Weber, Diane Highland, and Peter W. Lee. *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy. Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Routledge, 2013.

Eskey, D. E. *Interactive Models for Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Eunjeo, K. "Transfer and Variations of L1 Reading." *The Journal of Studies in Language* 25, no. 2 (2009): 223–246.

Fahriany, Fahriany. "SCHEMA THEORY IN READING CLASS." IJEE (*Indonesian Journal of English Education*) 1, no. 1 (March 4, 2015): 17–28.

Ferstl, Evelyn C. "The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Context Effects in Sentence Processing." *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (May 23, 2019): 289–294. Accessed May 7, 2022. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315789354-50/construction-integration-model-framework-studying-context-effects-sentence-processing-evelyn-ferstl.

Flavell, J. H., P. H. Miller, and S. A. Miller. *Cognitive Development, 4th Edition*. NJ: Prentice Hall, 2002. Accessed May 15, 2022. https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Flavell-Cognitive-Development-4th-Edition/PGM180330.html.

Forstall, Melanie. "Bottom-Up Theories of the Reading Process." *The Classroom*. Last modified 2019. Accessed May 15, 2022. https://www.theclassroom.com/bottomup-theories-reading-process-15252.html.

Gebhard, J.G. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press., 2009.

Ghanbari, Maryam, and Amir Marzban. "Effect of Extensive Reading on Incidental Vocabulary Retention." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (February 21, 2014): 3854–3858. Accessed May 6, 2019. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008714.

Gladwin IV, Ransom F., and Jonita Stepp-Greany. "An Interactive, Instructor-Supported Reading Approach vs. Traditional Reading Instruction in Spanish." *Foreign Language Annals* 41, no. 4 (December 2008): 687–701.

González, Ángela María Gamboa. "Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading." *Folios*, no. 45 (2017). Accessed May 15, 2022. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100012.

Grabe, William. “Current Developments in Second Language Reading Research.” *TESOL Quarterly* 25, no. 3 (1991): 375.

———. *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice. Cambridge University Press.* Cambridge, 2009.

Grabe, William, and Fredricka L. Stoller. *Applied Linguistics in Action*. London & New York: Pearson Education Limited, 2011.

Haradasht, Pezhman Nourzad, and Abdollah Baradaran. “The Comparative Effect of Top-down Processing and Bottom-up Processing through TBLT on Extrovert and Introvert EFL.” *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 2, no. 5 (September 1, 2013): 229–240. Accessed May 15, 2022. http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1018.

Harmer, J. *How to Teach English*. Beijing: Foreign Language Language Teaching and Research Press, 2000.

Harris, T. l., and R. E. Hodges. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association, 1995.

Hartlep, Karen L., and G. Alfred Forsyth. “The Effect of Self-Reference on Learning and Retention:” *Teaching of Psychology* 27, no. 4 (August 26, 2016): 269–271. Accessed May 6, 2022. https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/S15328023TOP2704_05.

Hassan, F. “Language, Reading, Discourse and Meta Cognitive Influences on the Reading Strategies of Malaysian Secondary School Children in L1 and L2 (Unpublished Doctoral Dissertation).” The University of Manchester., 1999.

Hedge, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Hoover, W. A., and W. E. Tunner. *The Components of Reading. In G. G. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), Reading Acquisition Processes*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

Hoover, W.A., and W.E. Tunner. *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2020.

Hoover, Wesley A., and Philip B. Gough. “The Simple View of Reading.” *Reading and Writing* 1990 2:2 2, no. 2 (June 1990): 127–160. Accessed May 15, 2022. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799.

Hudson, T. *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Israel, Susan E. *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2005.

Janovsky, Angela. "Why Do We Read? - Purposes & Advantages - Video & Lesson Transcript | Study.Com." *Study.Com*. Last modified 2021. Accessed May 14, 2022. https://study.com/academy/lesson/why-do-we-read-purposes-advantages.html.

Johnson, Andrew P. *Teaching Reading and Writing a Guidebook for Tutoring and Remediating Students*. Edited by Rowman dan Littlefield Education. New York, 2008.

———. *Teaching Reading and Writing A Guidebook for Tutoring and Remediating Students*. Lanham: Rowman and Littlefield Education, 2008.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson. "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Need to Know." *The Pointer* 33, no. 2 (January 2010): 5–11. Accessed May 15, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/05544246.1989.9945370.

Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Diego: Kagan Cooperative Learning, 1991.

Khonamri, Fatemeh, and Sakineh Roostaee. "The Impact of Task-Based Extensive Reading on Lexical Collocation Knowledge of Intermediate EFL Learners." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136 (July 9, 2014): 265–270. Accessed May 6, 2019. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038075.

Khusniyah, Nurul Lailatul. "Peningkatan Kemampuan Memahami Bacaan Bahasa Inggris Melalui Srategi Survei, Questions, Read, Record, Recite, Review (SQ4R) (Penelitian Tindakan Pada Mahasiswa Program Studi Bahasa Inggris Di UIN Mataram)." Universitas Negeri Jakarta, 2017.

Kintsch, W. "Meaning in Context." In *In T.K. Landauer, D.S. McNamara, S. Dennis, & W. Kintsch (Eds.), Handbook of Latent Semantic Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. Accessed May 15, 2022. https://psycnet.apa.org/record/2007-04818-005.

Kirin, Wilairat. "Effects of Extensive Reading on Students' Writing Ability in an EFL Class" 7, no. 1 (2010): 285–308.

Klingner, J. K., S. Vaughn, M. E. Arguelles, M. T. Hughes, and S. Ahwee. *Collaborative Strategic Reading: Strategies for Improving Comprehension*. Longmont: Sopris West, 2001.

Klingner, Janette K. *Teaching Reading Comprehension to Students with Le-*

arning Difficulties. New York: The Guilford Press, 2007.

Klingner, Janette K., Sharon Vaughn, and Alison Boardman. *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York & London: The Guilford Press, 2007.

Koda, Keiko. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press, 2005.

Kusanagi, Y. "The Class Report 2: Course Evaluation of Pleasure Reading Course." *The Journal of Rikkyo University Language Center* 11 (2004): 29–42.

LaBerge, David, and S. Jay Samuels. "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading." *Cognitive Psychology* 6, no. 2 (April 1, 1974): 293–323.

Lonigan, Christopher J., Stephen R. Burgess, and Christopher Schatschneider. "Examining the Simple View of Reading With Elementary School Children: Still Simple After All These Years." *Remedial and Special Education* 39, no. 5 (September 1, 2018): 260–273.

Lynch, Matthew. "Reading Process: The Bottom-Up Theory." *The Edvocate*. Last modified 2021. Accessed May 15, 2022. https://www.theedadvocate.org/reading-process-the-bottom-up-theory/.

Mariotti, Arleen Shearer, and Susan P. Homan. *Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers*. Routledge, 2010.

Mikulecky, Beatrice S., and Linda. Jeffries. "Advanced Reading Power : Extensive Reading, Vocabulary Building, Comprehension Skills, Reading Faster" (2007): 311.

Mountain, Lee Harrison. *Ten Essential Vocabulary Strategies : Practice for Success on Standardized Tests. Book* 4. Educators Publishing Service, 2004.

Nafa, Mahmoud Sultan. *Broad Guide to Reading and Comprehension*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2022.

Nation, I. S. P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge, 2009.

Nation, Paul. "The Language Learning Benefits of Extensive Reading." *The Language Teacher* 21, no. 5 (1997). Accessed May 15, 2022. https://jalt-publications.org/tlt/articles/2134-language-learning-benefits-extensive-reading.

Niati, Batdal. *Integrating Technology into Extensive Reading for Students of*

English Study Program. Applied Science and Technology. Vol. 1, February 14, 2017. Accessed January 10, 2021. http://www.estech.org.

Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning*. University of Hong Kong, 2001.

Nuttal, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: McMillan, 1998.

Oakhill, Jane, Kate Cain, and Carsten Elbro. *Understanding and Teaching Reading Comprehension A Handbook*. London & New York: Routledge, 2015.

Palincsar, Annemarie Sullivan, and Ann L. Brown. "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *Cognition and Instruction* 1, no. 2 (1984): 117–175.

Paris, S. G., and E. E. Hamiltom. "The Development of Children's Reading Comprehension." In *In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 2009.

Paris, Scott G., and Steven A. Stahl. *Children's Reading Comprehension and Assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2005.

Perfetti, C., and L. Hart. "The Lexical Basis of Comprehension Skill." In *In D. Gorfien (Ed.), On the Consequences of Meaning Selection*. Washington, DC: American Psychological Association, 2001.

Perfetti, Charles. "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension." *Scientific Studies of Reading* 11, no. 4 (2007): 357–383. Accessed May 15, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888430701530730.

Phakiti, Aek. "Strategic Competence as a Fourth-Order Factor Model: A Structural Equation Modeling Approach." *Language Assessment Quarterly* 5, no. 1 (January 29, 2008): 20–42. Accessed May 15, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434300701533596.

Pressley, M. *Reading Instruction That Works*. New York: Guilford Press, 2006.

Pressley, M., R. Brown, P. B. El-Dinary, and P. Afflernach. "The Comprehension Instruction That Students Need: Instruction Fostering Constructively Responsive Reading." *Learning Disabilities Research and Practice* 10 (1995): 215–224. Accessed May 15, 2022. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Comprehension-Instruction-That-Students-Need%3A-Pressley/d81c8e116ba33ea5fee7163556874e5dd3255471.

Pressley, Michael. *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York, NY: HarperCollins College

Publishers, 1995. Accessed May 15, 2022. https://books.google.com/books/about/Advanced_Educational_Psychology_for_Educ.html?hl=id&id=S7U_AQAAIAAJ.

Pressley, Michael, Pamela Beard El-Dinary, Irene Gaskins, Ted Schuder, Janet L. Bergman, Janice Almasi, and Rachel Brown. “Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies.” *The Elementary School Journal* 92, no. 5 (October 19, 2015): 513–555. Accessed May 15, 2022. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461705.

Rahimi, Mehrak, and Maral Katal. “Metacognitive Listening Strategies Awareness in Learning English as a Foreign Language: A Comparison between University and High-School Students.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (January 1, 2012): 82–89.

Rahimirad, Maryam. “The Impact of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of University Students.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 (May 6, 2014): 1485–1491. Accessed June 30, 2019. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026603.

Ratebi, Zahra, and Zahra Amirian. “The Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners.” *Journal of Studies in Education* 3, no. 1 (January 13, 2013): 140. Accessed November 29, 2018. http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/2969.

Reutzel, D. R., and R. B. Cooter. *The Essentials of Teaching Children to Read*. New Jersey: Allyn and Bacon, Pearson Educational Inc., 2005.

Reynolds, Gillian A., and Dolores Perin. “A Comparison of Text Structure and Self-Regulated Writing Strategies for Composing From Sources by Middle School Students.” *Reading Psychology* 30, no. 3 (May 2009): 265–300. Accessed May 15, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710802411547.

Reza Ahmadi, Mohammad, Hairul Nizam Ismail, and Muhammad Kamarul Kabilan Abdullah. “The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension.” *English Language Teaching* 6, no. 10 (2013): 235–244.

Richards, Jack C. *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Rosdiana. “AN OVERVIEW OF CRITICAL READING STRATEGIES TO EFL STUDENTS.” *Getsempena English Education Journal* 2, no. 2 (November 30, 2015): 19–28. Accessed May 15, 2022. https://ejournal.bbg.ac.id/geej/article/view/688.

Rubin, D. *Teaching Elementary Language Arts: A Balanced Approach (6th Edn)*. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

Rumelhart, David. “Toward an Interactive Model of Reading.” *Theoretical Models and Processes of Reading* (March 7, 2013): 719–747.

Rupp, André A., Tracy Ferne, and Hyeran Choi. “How Assessing Reading Comprehension with Multiple-Choice Questions Shapes the Construct: A Cognitive Processing Perspective:” *Language Teaching* 23, no. 4 (August 19, 2016): 441–474. Accessed May 15, 2022. https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265532206lt337oa.

Scanlon, Donna M., Kimberly L. Anderson, and Joan M. Sweeney. *Early Intervention for Reading Difficulties*. New York: The Guilford Press, 2010.

Scruggs, Thomas E., and Margo A. Mastropieri. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities Volume 23; Literacy and Learning*. UK: Emerald Group Publishing Limited, 2010.

Shen, Yanxia. “An Exploration of Schema Theory in Intensive Reading.” *English Language Teaching* 1, no. 2 (2008): 104–107.

Snow, Catherine E. *Reading for Understanding; Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. CA: Rand Education, 2002.

Stanovich, Keith E. *Progress in Understanding Reading : Scientific Foundations and New Frontiers*. Guilford Press, 2000.

———. “The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology.” *Remedial and Special Education* 5, no. 3 (August 19, 2016): 11–19. Accessed May 15, 2022. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258400500306.

———. “Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency.” *Reading Research Quarterly* 16, no. 1 (1980): 32.

T.Nash, and Y. Yuan. “Extensive Reading for Learning and Enjoyment.” *TESOL Journal* 2 (1992): 27–31.

Teng, Feng. “The Benefits of Metacognitive Reading Strategy Awareness Instruction for Young Learners of English as a Second Language.” *Literacy* 54, no. 1 (January 1, 2020): 29–39. Accessed May 7, 2022. https://

onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lit.12181.

Urquhart, A. H., and Cyril J. Weir. *Reading in a Second Language : Process, Product, and Practice*. Longman, 1998. Accessed May 15, 2022. https://www.routledge.com/Reading-in-a-Second-Language-Process-Product-and-Practice/Urquhart-Weir/p/book/9780582298361.

Vandergrift, Larry, and Christine C.M. Goh. *Teaching and Learning Second Language Listening Metacognition in Action*. London & New York: Routledge, 2012.

Wegenhart, Todd A. "Better Reading Through Science: Using Research-Based Models to Help Students Read Latin Better." *Journal of Classics Teaching* 16, no. 31 (2015): 8–13. Accessed May 14, 2022. https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/better-reading-through-science-using-researchbased-models-to-help-students-read-latin-better/D146BAFA4AEE48479DF4F5F2B230599A.

Westwood, Peter. *Learning and Learning Difficulties A Handbook for Teachers*. Victoria: ACER Press, 2004.

———. *Reading and Learning Difficulties*. Victoria: ACER Press, 2001.

Willis, Judy. *Teaching the Brain to Read Strategies for Improving Fluency, Vocabulary and Comprehension*. Alexandria: ASCD, 2008.

Wong, Linda. *Essenstial Study Skills Sixth Edition*. New York: Houghton Mifflin Company, 2009.

Wooley, Gary. *Reading Comprehension Assisting Children with Learning Difficulties*. London & New York: Springer, 2011.

Wu, Huizhen. "A Study of Applying Interactive Approach in Intensive English Reading Teaching in China." *Education Journal* 8, no. 2 (2019): 36.

Xue, Yang. "The Use of Schema Theory in the Teaching of Reading Comprehension." *International Journal of Liberal Arts and Social Science* 7, no. 4 (2019): 58–63. Accessed May 7, 2022. https://ijlass.org/the-use-of-schema-theory-in-the-teaching-of-reading-comprehension/.

Zhang, Limei. *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension A Structural Equation Modelling Approach*. Singapore: Springer, 2018.

Zhang, Limei, Vahid Aryadoust, and Lawrence Jun Zhang. "Development and Validation of the Test Takers' Metacognitive Awareness Reading Questionnaire (TMARQ)." *Asia-Pacific Education Researcher* 23, no. 1 (March 1, 2014): 37–51.

"Critical Reading: What Is Critical Reading, and Why Do I Need to Do It? | Cleveland State University." Accessed May 15, 2022. https://www.csuohio.edu/writing-center/critical-reading-what-critical-reading-and-why-do-i-need-do-it.

"ESL Trail: Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway?" (n.d.). Accessed May 15, 2022. http://www.esltrail.com/2016/06/bottom-up-and-top-down-strategies-or.html.

"Extensive Reading | TeachingEnglish | British Council | BBC." Accessed May 15, 2022. https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-0.

"Purpose and Process of Reading | Management Study HQ." Accessed May 14, 2022. https://www.managementstudyhq.com/purpose-and-process-of-reading.html.

"Reading Textbooks with SQ4R - Study Effectively." *University of Guelph-McLaughlin Library*. Accessed May 12, 2022. https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=697430&p=5011752.

"Research and Critical Reading – Oregon Writes Open Writing Text." Accessed May 15, 2022. https://openoregon.pressbooks.pub/oregonwrites/chapter/research-and-critical-reading/.

"SQ4R Reading Method." *Brazosport College*. Accessed May 12, 2022. https://www.brazosport.edu/programs/academics/Learning-Frameworks/SQ4R/.

"SQ4R Reading Strategy." *Spark Library*. Accessed May 12, 2022. https://spark.library.yorku.ca/effective-reading-strategies-sq4r-reading-strategies/.

"Teaching Reading from an Interactive Perspective." Accessed May 15, 2022. https://www.nadasisland.com/reading/.

"What Is Extensive Reading? - Extensive Reading Central." Accessed May 15, 2022. https://www.er-central.com/contributors/learn-about-extensive-reading-and-listening/what-is-extensive-reading/.

PIMPINAN WILAYAH

MUSLIMAT NAHDLATUL ULAMA

PROVINSI NUSA TENGGARA BARAT

DAFTAR ISTILAH (GLOSARIUM)

***Collaborative Strategic Reading* (CSR)** Pendekatan strategi multikomponen yang mengajarkan siswa untuk menggunakan strategi pemahaman sambil bekerja secara kolaboratif dengan rekan-rekan mereka dalam kelompok kecil.

Comprehension Kemampuan seseorang untuk memahami apa yang sedang dibaca atau didiskusikan.

Strategi *Decoding* untuk mengenali kata-kata.

Teks ekspositori. Teks informasional atau faktual.

Macroprocessing Melibatkan kemampuan untuk meringkas dan mengatur informasi kunci dan untuk menghubungkan unit yang lebih kecil dari apa yang telah dibaca ke teks secara keseluruhan.

Instruksi strategi multikomponen Meningkatkan pemahaman dengan mengajarkan serangkaian strategi untuk digunakan sebelum, selama, dan setelah membaca.

Prosedur permintaan Sebuah teknik pemahaman bacaan yang menggabungkan pertanyaan guru berkualitas tinggi dengan pertanyaan yang dibuat oleh siswa.

Prosedur permintaan Sebuah teknik pemahaman bacaan yang menggabungkan pertanyaan guru berkualitas tinggi dengan pertanyaan yang dibuat oleh siswa..

Meringkas Melibatkan menghasilkan beberapa ide utama dari seluruh bacaan dan kemudian menggabungkannya dengan informasi pendukung

penting untuk membentuk ringkasan Instruksi strategi transaksional.

Pendekatan komprehensif Intensitas tinggi, jangka panjang di mana guru memberikan dukungan dan bimbingan kepada siswa saat mereka menerapkan strategi pemahaman; tujuan instruksi adalah penggunaan strategi yang diatur sendiri.

TENTANG PENULIS

Dr. Hj. Nurul Lailatul Khusniyah, M.Pd. dilahirkan di Tulungagung, anak kedua dari 5 bersaudara dari ibu Hj. Siti Nasikah dan ayah H. Syaifudin Abu Mansyur (Alm). Penulis menikah dengan Dr. H. Lukman Hakim, M.Pd. dan sudah dikaruniai 2 putri bernama dr. Faradila Khoirun Nisa 'Hakim, dan Fidelya Fitria Hakim, serta seorang putra bernama M. Victor Farid Hakim.

Penulis telah menyelesaikan pendidikan formal untuk tingkat dasar di Madrasah Ibtidaiyah (*MI*), kemudian tingkat menengah di Madrasah Tsanawiyah Negeri (*MTsN*), dan the State Religion Teacher Education (PGAN) in Tulungagung. Penulis juga telah melanjutkan pendidikan tinggi tingkat Strata 1 di IAIN Tulungagung program studi Pendidikan Agama Islam lulus 1992, melanjutkan pada program studi Pendidikan Bahasa Inggris di STKIP Tulungagung lulus 1998, untuk program Magister (Strata-2) melanjutkan di Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Negeri Sebelas Maret Surakarta lulus 2011, dan melanjutkan program Doktor di Universitas Negeri Jakarta dengan program studi Pendidikan Bahasa lulus 2018.

Karier penulis di dunia pendidikan dimulai sebagai guru di MTsN Aryojeding Tulungagung (1993-1998), dosen honorer di Fakultas Tarbiyah IAIN Mataram (1999-2005), dan telah diangkat sebagai dosen PNS di Fakultas Tarbiyah dengan program studi Pendidikan Bahasa Inggris dari 2005 hingga sekarang di UIN Mataram. Sebagai seorang dosen, penulis banyak menghasilkan berbagai macam tulisan yang dipublikasikan di jur-

nal nasional ataupun internasional dan juga dipublikasikan melalui kegiatan seminar internasional.